



UNIVERSIDAD DE LEÓN

*Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la
Educación*

Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria

Induction to the teaching of primary school teachers

Ruth Cañón Rodríguez

León, 2012



UNIVERSIDAD DE LEÓN

*Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la
Educación*

Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria

Induction to the teaching of primary school teachers

Tesis Doctoral

*Presentada por Dña. Ruth Cañón Rodríguez
Codirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo y la
Dra. Ana Rosa Arias Gago*

León, 2012



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

L

La Dra. Isabel Cantón Mayo y la Dra. Ana Rosa Arias Gago como Codirectoras de la Tesis Doctoral titulada: *Iniciación a la docencia de los maestros Educación Primaria*, Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. Ruth Cañón Rodríguez, autorizan la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a....de _____ de 2012

Fdo. Dra. Isabel Cantón Mayo	Fdo. Dra. Ana Rosa Arias Gago



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En su reunión celebrada el día..... de..... de 2012 ha acordado dar su
conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

"Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria".

Codirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo y la Dra. Ana Rosa
Arias Gago y presentada por Dña. Ruth Cañón Rodríguez ante este
Departamento

En León, a..... de..... de 2012.

Vº Bº	Vº Bº
El Director del Departamento	La Secretaria del Departamento
Fdo. Don José Antonio Resines Gordaliza	Fdo. Dña. Ana Isabel Llamas Hernández



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Dña. Ruth Cañón Rodríguez, una vez autorizada la presentación por las Codirectoras de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo y Dra. Ana Rosa Arias Gago, y tras la conformidad del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación para el inicio de trámites

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. Realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. Ruth Cañón Rodríguez.

En León a..... de..... de 2012

Doctoranda

Fdo. Dña. Ruth Cañón Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis ha supuesto un gran esfuerzo a lo largo de estos años, este no hubiese culminado en este momento sin el apoyo y la presencia de muchas personas. Por eso quiero agradecerles desde estas breves líneas el haber estado a mi lado durante esta etapa de mi vida.

A mis directoras de tesis, por el esfuerzo y el tiempo que me han dedicado:

A la Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo, no sólo por sus aportaciones y su exigencia en la revisión de este trabajo, sino también por haber confiado en mí, desde Octubre de 2006, y haberme dado la oportunidad de hacer realidad un sueño, el de ser maestra, ofreciéndome su apoyo y ayuda en todo momento, sobre todo en aquellos en los que ni yo creía en mí. Espero no haberle defraudado.

A la Dra. Dña. Ana Rosa Arias Gago, por sus orientaciones, por haber compartido conmigo esta etapa de mi vida, por haber estado siempre ahí que tenía una duda y por creer en mí.

A los que han sido mis compañeros durante estos seis años y en especial a Roberto y a Belén, por su amistad y confianza, por su ayuda incondicional, por sus constantes palabras de ánimo y por haber estado en los buenos y en los malos momentos.

A mis padres, Isa y Luis, por haberme educado desde el cariño, el amor y el sacrificio; y por obligarme a levantarme y seguir luchando cuando las situaciones me han desbordado.

A mi hermano mayor, Luis, por estar siempre a mi lado y ser un ejemplo y apoyo fundamental en mi vida, al que a través de estas páginas le devuelvo su regalo de "Domingo de Ramos".

A mis hermanos pequeños, Elena, Miguel y Armando, por ser un referente en mi vida, porque me han enseñado que con esfuerzo se consigue todo y que no hay que rendirse ante nada.

A Marga y Miguel, por ser unos segundos padres para mí y ofrecerme siempre su apoyo incondicional. A mis abuelos, Inés y Armando, por su cariño y sus constantes palabras de ánimo.

A José Luis, con quien comparto mi vida desde hace diez años, por haber estado a mi lado en todo momento, por su ánimo y por su paciencia, sobre todo este último año.

En definitiva, quiero agradecer a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado durante este proceso de aprendizaje y que siempre me han aportado su experiencia, su saber y su ayuda.

ÍNDICE GENERAL

Pág.

I. MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL	3
1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO	5
1.1. Relevancia del tema	5
1.2. Justificación de la elección del tema	8
2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	10
2. 1. Objetivos generales	12
2. 2. Objetivos específicos	12
3. ESQUEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	13
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS	18
CAPÍTULO II. EL MAESTRO	21
0. INTRODUCCIÓN	23
1. ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO MAESTRO	24
1.1. ¿Qué significa ser maestro?	27
2. EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO	31
2.1. El concepto de profesión	31
2.2. La profesión docente	34
2.3. El perfil profesional del maestro desde los paradigmas y desde los modelos de formación docente	39
2.3.1. Desde los paradigmas educativos y de investigación didáctica	40
2.3.1.1. El paradigma positivista	41
2.3.1.2. El paradigma interpretativo	42
2.3.1.3. El paradigma crítico-reflexivo	44
2.3.2. Desde los modelos de formación	45
2.3.2.1. La perspectiva académica	47
2.3.2.2. La perspectiva técnica	49
2.3.2.3. La perspectiva personalista	51
2.3.2.4. La perspectiva práctica	51
2.3.2.5. La perspectiva de reconstrucción social	52
2.4. La identidad profesional del docente	56

3. RESUMEN DEL CAPÍTULO	61
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	63
0. INTRODUCCIÓN	65
1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	67
1.1. La formación inicial de los maestros	77
2. LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA, CAMINANDO HACIA EL ESPACIO EUROPEO	79
2.1. El modelo universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior	90
2.1.1. Primeros pasos: de Bolonia a Londres	91
2.1.2. Evolución: de Londres a la actualidad	103
3. DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO A LOS GRADOS EN EDUCACIÓN	114
4. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS	129
5. LA UNIVERSIDAD DE LEÓN: GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	142
6. RESUMEN DEL CAPÍTULO	153
CAPÍTULO IV. INICIACIÓN A LA DOCENCIA	155
0. INTRODUCCIÓN	157
1. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	159
1.1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?	161
2. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA	171
2.1. La iniciación a la docencia y el maestro novel	173
2.1.1. La iniciación a la docencia como un continuo del desarrollo profesional de los docentes	174
2.1.2. La iniciación a la docencia como el cambio de rol de alumno a docente	175
2.1.3. El maestro novel en función de los rasgos que le caracterizan como principiante	179
2.1.4. El maestro novel en función de los años de experiencia docente	182
2.2. Las fases de la iniciación a la docencia	186
3. EL SHOCK DE LA REALIDAD	193
4. LAS DIFICULTADES DEL MAESTRO NOVEL: ESTUDIOS SOBRE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA	196
5. EL ACCESO A LA DOCENCIA DEL MAESTRO NOVEL	208
6. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA	214

6.1. Los objetivos de los programas de iniciación a la docencia	215
6.2. Los apoyos de los programas de iniciación a la docencia	220
6.2.1. Apoyo personal	220
6.2.2. Apoyo social	221
6.2.3. Apoyo profesional	222
6.2.4. Elementos de los programas de iniciación a la docencia	223
6.2.5. El mentor	225
6.3. Los programas de iniciación a la docencia en Europa	229
6.3.1. Apoyos de los programas no oficiales de iniciación a la docencia europeos	233
6.3.1.1. Las ayudas ofrecidas al maestro novel en Castilla y León	235
7. RESUMEN DEL CAPÍTULO	239
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES PARTE TEÓRICA	241
0. INTRODUCCIÓN	243
1. ESTUDIO DE DIFICULTADES DE ENSEÑANZA	245
2. ESTUDIO DE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA	249
2.1. Etapa de formación	252
2.2. Experiencia docente	256
I.I. MARCO METODOLÓGICO	259
CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	261
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	263
2. OBJETIVOS	266
2.1. Objetivos generales	266
2.2. Objetivos específicos	267
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	268
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	271
5. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS	278
5.1. Aspectos generales	278
5.2. Muestra utilizada para el estudio de dificultades de enseñanza	282
5.3. Muestra utilizada para el estudio de iniciación a la docencia	283
5.4. Muestra utilizada para las entrevistas	285

6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	287
6.1. Cuestionarios	287
6.1.1. Cuestionario de dificultades de enseñanza	290
6.1.2. Cuestionario de iniciación a la docencia	292
6.2. Entrevistas	296
6.3. Triangulación	300
6.4. Aplicación, tratamiento y preparación de datos	301
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	305
0. INTRODUCCIÓN	307
1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE DIFICULTADES DE ENSEÑANZA	308
1.1. Datos de identificación	308
1.2. Análisis por dimensiones	309
1.2.1. Dimensión de dificultades académicas	309
1.2.2. Dimensión de dificultades organizacionales	311
1.2.3. Dimensión de dificultades sociales	312
1.2.4. Dimensión de dificultades materiales-tecnológicas	314
1.2.5. Resumen de las dificultades más importantes de los maestros principiantes	315
1.3. Análisis de las dificultades de enseñanza en función del sexo	316
1.3.1. Dimensión de dificultades académicas	317
1.3.2. Dimensión organizacional	317
1.3.3. Dimensión social	318
1.3.4. Dimensión material	319
1.3.5. Resumen de las dificultades en función del sexo	320
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA	323
2.1. Datos de identificación	323
2.2. Motivación	326
2.3. Formación	327
2.3.1. La identidad profesional docente	328
2.3.2. Finalidad de la formación inicial	330
2.3.3. Formación adquirida en las Asignaturas profesionalizadoras	332
2.3.4. Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria	336

2.3.4.1. Nivel de preparación adquirido en función de los años de experiencia	337
2.3.4.1.1. Ámbito Académico	337
2.3.4.1.2. Ámbito Didáctico	338
2.3.4.1.3. Ámbito Organizativo	339
2.3.4.1.4. Ámbito Social	340
2.3.4.1.5. Ámbito Material-Tecnológico	341
2.3.4.1.6. Ámbito de Educación Especial	342
2.3.4.2. Nivel de preparación adquirido en función del sexo	346
2.3.4.2.1. Ámbito Académico	346
2.3.4.2.2. Ámbito Didáctico	348
2.3.4.2.3. Ámbito Organizativo	349
2.3.4.2.4. Ámbito Social	350
2.3.4.2.5. Ámbito Material-Tecnológico	351
2.3.4.2.6. Ámbito de Educación Especial	352
2.3.5. Competencias del docente	356
2.4. Experiencia docente	358
2.4.1. Valoración de los primeros años de experiencia docente	358
2.4.2. Actividad de formación realizada y su valoración	363
2.4.3. Desarrollo profesional docente	367
3. ANÁLISIS FACTORIAL	371
3.1. Introducción	371
3.2. Análisis factorial del estudio de dificultades de enseñanza	372
3.2.1. Dificultades académicas	373
3.2.2. Dificultades organizativas	375
3.2.3. Dificultades sociales	377
3.2.4. Dificultades materiales	379
3.3. Análisis factorial del estudio de iniciación a la docencia	381
3.3.1. Elección docente	381
3.3.2. Formación	383
3.3.2.1. Identidad profesional y finalidad de la formación	383
3.3.2.2. Asignaturas profesionalizadoras	385
3.3.2.3. Nivel de preparación adquirido	387
3.3.2.4. Competencias del buen docente	390

3.3.3. Experiencia Docente	392
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	396
4.1. La motivación para la elección de la carrera docente	399
4.2. La formación	401
4.2.1. Valoración de la formación	401
4.2.2. Utilidad de la formación	403
4.2.3. Debilidades de la formación	405
4.3. La experiencia Docente	407
4.3.1. Rasgos del maestro novel	408
4.3.2. Dificultades de enseñanza	410
4.3.3. Actividades de formación	415
5. COMPARACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS	418
5.1. Motivación: elección de la carrera docente	419
5.2. Formación recibida	419
5.3. Experiencia docente	422
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	425
1. CONCLUSIONES	427
1.1. ¿Cómo definen al maestro novel los maestros de educación primaria de la provincia de León?	428
1.2. ¿Qué dificultades de enseñanza perciben los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León en las dimensiones académica, organizativa, social y material, como los más relevantes en su etapa de iniciación a la docencia?	429
1.3. ¿Existen diferencias en las dificultades de enseñanza percibidas por los maestros de educación primaria de la Provincia de León, en función del sexo?	431
1.4. ¿Perciben los maestros principiantes de la provincia de León carencias en su formación que les hace sentirse inseguros en su trabajo como docentes?	433
1.5. ¿Las carencias o necesidades percibidas por los maestros principiantes desaparecen con la experiencia docente?	434
1.6. ¿Las carencias o necesidades son percibidas de la misma manera en función del sexo?	435

1.7. ¿Cómo valoran los maestros de educación primaria, noveles y expertos, los primeros años de experiencia docente?	436
1.8. ¿Cuáles son las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria durante su inserción docente en la provincia de León?	437
1.9. ¿Se ajustan esas ayudas a sus expectativas docentes?	438
1.10. ¿Realmente los maestros de educación primaria perciben que existe diferencia entre los principiantes y los expertos a la hora de ejercer la docencia?	439
2. SINTESIS FINAL	441
3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS PARA EL DESARROLLO DE FUTURAS INVESTIGACIONES	447
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
ANEXOS	495

TABLA	Página
1. Conceptualización del maestro a partir de la comparación con otros términos	30
2. Relación entre los paradigmas de investigación didáctica, educativos y los modelos de formación docente	39
3. Perfil del maestro desde los paradigmas educativos y desde los paradigmas de investigación didáctica	45
4. Perspectivas de formación docente	47
5. Perspectivas en la formación de los profesores (García-Valcárcel, 2009)	55
6. Definiciones de identidad profesional del docente desde el punto de vista de diferentes autores	57
7. Clasificación de las definiciones de formación docente desde diferentes vertientes	70
8. Finalidades de la formación inicial	78
9. Síntesis histórica de la universidad europea. Tomado de Gewerc (1998)	80
10. Características más relevantes de las principales Leyes Universitarias	82
11. Medidas legislativas adoptadas por el gobierno español encaminadas a facilitar la integración del sistema español en el EEES	89
12. Resumen del Comunicado de Praga en relación a los Objetivos del Comunicado de Bolonia	95
13. Resumen del Comunicado de Berlín en relación a los objetivos alcanzados en Praga (2001)	98
14. Resumen del Comunicado de Bergen en relación a los objetivos alcanzados en Berlín (2003)	101
15. Resumen del Comunicado de Londres en relación a los objetivos alcanzados en Bergen (2005)	105
16. Resumen del Comunicado de Louvain-la-Neuve en relación a los objetivos alcanzados en Londres (2007)	109
17. Resumen de los hitos más importantes de la formación de los maestros en España	128
18. Estudios impartidos en la Facultad de Educación. Universidad de León	145
19. Relación de los créditos por materia del Grado de Educación Primaria, basado en la Memoria de Verificación de Grado de Educación Primaria de la Universidad de León	149

20. Definiciones del desarrollo profesional docente según diferentes autores	162
21. Formas de desarrollar la labor docente a partir de las definiciones del Desarrollo Profesional Docente según diferentes autores	164
22. Etapas del desarrollo profesional de los docentes según diferentes autores	167
23. Clasificación de las definiciones de la iniciación a la docencia según diferentes autores	173
24. Clasificación de las definiciones del maestro novel según diferentes autores	179
25. Características del maestro novel según diferentes autores	182
26. Conceptualización del maestro novel en función de los años de experiencia docente	183
27. Resumen de las definiciones de iniciación y de maestro novel	184
28. Listado de problemas del profesorado novel (Veenman 1984)	197
29. Comparación de los problemas encontrados por Veenman (1984) y Cardona (2008)	199
30. Dimensiones de los problemas de los profesores principiantes según Marcelo (1991)	201
31. Principales dificultades de los profesores principiantes según Vonk (1982)	204
32. Distribución de los profesores de educación primaria por grupos de edad en los sectores público y privado. Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio 2008)	216
33. Los apoyos del maestro novel en su periodo de iniciación a la docencia	223
34. Diferencia entre Coaching y Mentoring. Basado en Harvard Business School (2005)	227
35. Ayudas ofrecidas a los maestros noveles en Europa (Servicios de la Comisión Europea, 2010)	231
36. Las medidas ofrecidas a los docentes noveles al margen de los programas de iniciación a la docencia en Europa. (Servicios de la Comisión Europea, 2010)	234
37. Motivos de elección docente (Ortega y Velasco, 1991)	250
38. Motivos de elección docente (García Ortiz, 1983)	250
39. Motivos de elección docente (González Sanmamed, 1995)	251
40. Motivos de elección docente (Guerrero Serón, 1993)	251
41. Motivos de elección docente (Guerrero Serón, 1995)	251

42. Maestros noveles de educación primaria participantes en el estudio de iniciación a la docencia	285
43. Maestros de educación primaria participantes en el estudio de iniciación a la docencia	285
44. Muestra total de la investigación	286
45. Fiabilidad del cuestionario de dificultades de enseñanza	291
46. Dimensiones de la 2ª versión del cuestionario de iniciación a la docencia	293
47. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos	294
48. Dimensiones de la versión definitiva del cuestionario de Iniciación a la docencia	295
49. Fiabilidad del Cuestionario de Iniciación a la docencia	296
50. Ventajas y limitaciones de las entrevistas (Adams, 1998)	297
51. Perfiles de los entrevistados	300
52. Frecuencia de la edad de los sujetos de la muestra	308
53. Frecuencia del tipo y del carácter del centro	308
54. Frecuencia de las dificultades de la dimensión académica	310
55. Frecuencia de las dificultades de la dimensión organizacional	311
56. Frecuencia de las dificultades de la dimensión social	313
57. Frecuencia de las dificultades de la dimensión material-tecnológica	314
58. Resumen de la frecuencia de las dificultades más importantes	315
59. Resumen de la frecuencia de de las dificultades más importantes para las mujeres y para los hombres	321
60. Distribución de la edad de los maestros encuestados	324
61. Frecuencia de años que han tardado en convertirse en maestros	324
62. Motivos de elección docente	327
63. Frecuencia de las definiciones de identidad profesional docente	328
64. Frecuencia de las finalidades de la formación inicial	330
65. Frecuencia de la formación recibida en las asignaturas profesionalizadoras	333
66. Frecuencia de la importancia otorgada a las asignaturas profesionalizadoras	335
67. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito académico	337
68. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito didáctico	339
69. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito organizativo	340
70. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito social	341

71. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito material- tecnológico	342
72. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito de educación especial	343
73. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito académico en función del sexo	347
74. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito didáctico en función del sexo	348
75. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito organizativo en función del sexo	350
76. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito social en función del sexo	351
77. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito material- tecnológico en función del sexo	352
78. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito de educación especial en función del sexo	353
79. Resumen de las situaciones en las que han recibido mayor formación las mujeres y los hombres	354
80. Resumen de las situaciones en las que han recibido peor formación las mujeres y los hombres	355
81. Competencias del docente	357
82. Frecuencia de la valoración de los primeros años de experiencia docente	358
83. Frecuencia de la valoración de la actividad de formación realizada	365
84. Frecuencia de la valoración del desarrollo profesional docente	367
85. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades académicas	373
86. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades organizativas	375
87. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades sociales	377
88. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades materiales	379
89. Análisis factorial de los ítems sobre la elección docente	381
90. Análisis factorial de los ítems sobre la identidad profesional y la formación inicial	383
91. Análisis factorial de los ítems sobre las asignaturas profesionalizadoras	385
92. Análisis factorial de los ítems sobre el nivel de preparación adquirido	387
93. Análisis factorial de los ítems de las competencias del buen docente	390
94. Análisis factorial de los ítems sobre la experiencia docente	392
95. Número de maestros participantes en las entrevistas	396

96. Dimensiones y Categorías establecidas para el análisis de las entrevistas	397
97. Resumen de las dificultades señaladas por los maestros noveles y los expertos entrevistados	413
98. Resumen de las dificultades señaladas por las maestras y los maestros entrevistados	414
99. Relación de los objetivos y conclusiones	442

FIGURAS	Página
1. Diseño de la investigación. (Basado en Arias Gago, 2005)	14
2. Modelo para la elaboración de titulaciones comparables. Tomado de Tuning Educational Structures in Europe	136
3. Competencias Genéricas según el Proyecto Tuning	137
4. Materias de F. Básica. Bloque de Formación Básica	150
5. Materias obligatorias. Bloque Didáctico Disciplinar	150
6. Materias de Prácticum	151
7. Relación de las etapas del desarrollo profesional de Levinson (1975), Sikes (1985) y de Fernández Cruz (1995)	187
8. Primera fase dentro de la etapa de Iniciación a la docencia desde las investigaciones sobre los Ciclos Vitales de los docentes	189
9. Fases de la Iniciación a la docencia desde las investigaciones centradas en las preocupaciones de los docentes	191
10. Sistemas de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública en los países de la Unión Europea. (Eurydice, 2002)	209
11. Acepciones de diseño. Cantón 2004b	268
12. Diseño de la investigación. Cantón 2004b	270
13. Procedimiento y fases en el Método Científico. Extraído de Latorre, Del Rincón y Arnal (2003)	273
14. El proceso hipotético-deductivo. Tomado de Baelo (2008)	273
15. Ciclo del muestreo (Fox, 1981)	281
16. Aspectos para la elaboración de un cuestionario. Basado en Cantón (2004) y Sierra Bravo (2003)	289
17. Proceso de Elaboración del Cuestionario. Basado en Baelo (2008)	292
18. Modelo de entrevista aplicada a los maestros	299
19. Porcentaje de sexos de los participantes en la muestra del cuestionario de dificultades de enseñanza	308
20. Dificultades de enseñanza académicas en función del sexo	317
21. Dificultades de enseñanza organizativas en función del sexo	318
22. Dificultades de enseñanza sociales en función del sexo	319
23. Dificultades de enseñanza materiales-tecnológicas en función del sexo	320
24. Porcentaje de sexos de los participantes en la muestra del cuestionario de iniciación a la docencia	323
25. Composición de la muestra por tipo de centro	325

26. Composición de la muestra por tipo de centro en función de la experiencia docente	325
27. Titulación de los encuestados	326
28. Definición de identidad profesional docente	329
29. Finalidad de la formación inicial	331
30. Formación recibida en las asignaturas profesionalizadoras	334
31. Importancia otorgada a las asignaturas profesionalizadoras	336
32. Formación recibida en el ámbito académico	338
33. Principales situaciones en las que han adquirido una gran formación los maestros noveles encuestados	344
34. Principales situaciones en las que han adquirido peor formación los maestros noveles encuestados	344
35. Principales situaciones en las que han adquirido una gran formación los maestros expertos encuestados	345
36. Principales situaciones en las que han adquirido peor formación los maestros expertos encuestados	345
37. Valoración de la experiencia docente	359
38. Motivación respecto a la práctica docente	359
39. Nivel de cumplimiento de las expectativas docente	360
40. Valoración de la integración en el centro escolar	361
41. Valoración del trabajo docente	361
42. Nivel de satisfacción respecto a su aprendizaje docente	362
43. Nivel de satisfacción respecto a su trabajo docente	363
44. Actividad de formación realizada	364
45. Valoración de la actividad de formación realizada en función de la experiencia docente	366
46. Valoración del desarrollo profesional docente en función de la experiencia docente	369
47. Porcentaje de la categoría de motivos de elección docente	399
48. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión de formación	401
49. Porcentaje de la categoría de valoración de la formación	401
50. Porcentaje de la categoría de utilidad de la formación	403
51. Porcentaje de la categoría de debilidades de la formación	406
52. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión de experiencia docente	408

53. Porcentaje de la categoría de los rasgos del maestro novel	409
54. Porcentaje de la categoría de las dificultades de enseñanza	410
55. Porcentaje de las dificultades agrupadas por grupos	411
56. Porcentaje de las dificultades sociales	411
57. Porcentaje de la subcategoría de dificultades organizativas	412
58. Porcentaje de la subcategoría de dificultades de necesidades educativas especiales	412
59. Porcentaje de la subcategoría de dificultades materiales	413
60. Tipo de actividad de formación realizada y valoración	416

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

- 1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO**
 - 1.1. Relevancia del tema
 - 1.2. Justificación del tema
- 2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**
 - 2.1. Objetivos generales
 - 2.2. Objetivos específicos
- 3. ESQUEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**
- 4. ESTRUCTURA DE LA TESIS**

El objetivo de esta introducción general al estudio que presentamos es doble: por una parte, dar a conocer de forma muy breve y esquemática el por qué de la elección de este tema. Por otra, explicar la estructura y la organización del contenido de la Tesis.

1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO

1.1. Relevancia del tema

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española¹, entendemos por relevante la cualidad o condición de sobresaliente, destacado, importante o significativo.

Respecto a la relevancia de la investigación puede evaluarse por medio de indicadores de frecuencia y de indicadores de autoridad. En cuanto a los indicadores de frecuencia hemos consultado la base de datos Dialnet español y encontramos 1863 títulos que contienen la palabra *iniciación* (482 dentro de la materia de Psicología y Educación), si acotamos la búsqueda al término *iniciación a la docencia* nos encontramos con 15 publicaciones (12 dentro de la materia de Psicología y Educación), mientras que si buscamos *inserción docente* el resultado es de 47 títulos genéricos de los cuáles 31 se encuentran dentro de la materia de Psicología y Educación. En cambio obtenemos 15 títulos publicados con el término *maestro novel* (6 dentro de la materia de Psicología y Educación), 39 con *profesor novel* (30 dentro de la materia de Psicología y Educación), y también 39 con *docente novel* (34 dentro de la materia de Psicología y Educación).

También consultamos la base de datos ERIC, obteniendo para el término *Induction* 4562 resultados, de los cuáles 151 han sido publicados entre el 2011 y el 2012. También encontramos 314.382 publicaciones con el término *teaching*, de las cuáles entre el 2011 y 2012 obtenemos 9.845 publicaciones que contengan dicho término. Realizando la búsqueda de ambos términos conjuntamente hemos encontrado 2260 publicaciones referidas a *Induction to teaching*, de las cuales 82 han sido publicadas entre el año 2011 y el 2012. Respecto al término *beginning teacher*,

¹ Consultado el 15 de abril de 2011 en http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=relevante

encontramos 14565 publicaciones (414 entre el 2011 y el 2012) y si ampliamos la búsqueda conjuntamente de los términos *Induction teaching+begining teacher*, obteniendo 1415 publicaciones de forma genérica y 59 entre los años 2011 y 2012. Por lo tanto el indicador de frecuencia nos muestra la relevancia del tema con un índice de impacto de 555 títulos referidos al tema que nos ocupa sólo en el último año y medio.

Un tema tan tratado puede estar agotado, por ello en la revisión teórica procuraremos sintetizar cuáles son los aportes de la investigación a los ámbitos de desarrollo propios de la iniciación a la docencia y de los maestros noveles de educación primaria. No olvidemos que el objetivo de la investigación “*permite apreciar la pertinencia y la importancia de la investigación examinada*” (Contandriopoulos, et. Al. 1991:28).

Hay una tendencia importante en los últimos tiempos, que hace que la calidad tanto de la educación como de la formación, y en consecuencia la calidad de la formación del profesorado, sobre todo en la etapa de la iniciación a la docencia, ocupe un lugar privilegiado en las agendas de los países europeos porque:

«Teniendo en cuenta las exigencias cada vez mayores respecto del profesorado y la creciente complejidad de sus funciones, el personal docente debe poder contar con un apoyo efectivo, a nivel personal y profesional, a lo largo de su carrera, y especialmente al comienzo de su labor profesional [...] En particular, debe procurarse que todos los profesores cualificados reciban un apoyo y una orientación suficientes y eficaces durante los primeros años de sus carreras.» (Servicios de la Comisión Europea (2010:5).

En el año 2007, en las conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la formación del profesorado (DOC 300 de 12/12/2007), se resalta la necesidad de hacer más atractiva la formación inicial de los docentes y de ofrecer el apoyo necesario durante la iniciación profesional y durante el desarrollo profesional permanente; con el fin de hacer de la enseñanza un profesión más atractiva. Ante ello los ministros acordaron, dar mayor atractivo a la profesión docente y garantizar el acceso a programas eficaces de apoyo al comienzo del ejercicio docente.

Un año más tarde el Parlamento Europeo (2008), en su Informe “*Mejorar la calidad de la formación del profesorado*”, resalta de nuevo la importancia de dar apoyo a los docentes noveles:

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

Además de resaltar la importancia de las ayudas en los primeros años de docencia se resalta también la importancia que tiene la figura del mentor o tutor como guía del maestro principiante y del aprendizaje colaborativo como medidas para combatir el abandono de la profesión docente durante los primeros años de ejercicio profesional, que según los datos recogidos por la OCDE (2005), llegan a ser en algunos países un 10% los docentes que abandonan su trabajo y buscan otra salida profesional.

Ante esta situación, los Servicios de la Comisión Europea (2010), señalan que el diseño de programas de iniciación a la docencia que sean efectivos para apoyar a los profesores en sus primeros años de su labor docente no ha recibido la atención que se merecen. Y los ministros instan a los Estados miembros a que participen en programas de iniciación a la docencia con los que ofrecer apoyo profesional y personal a los maestros noveles. ¿Será entonces relevante investigar cómo viven los maestros de educación primaria sus primeros años de docencia?

1.2. Justificación de la elección del tema

Parece ser que existe una ruptura entre el mundo de la práctica docente del maestro en ejercicio y la formación inicial que éste ha recibido durante su diplomatura, por mucho que se intente poner remedio, y cada vez son más las estrategias que se buscan, intentando que la teoría no esté tan disociada de la práctica cuando se forma a los futuros maestros.

Todo parece indicar que hay una necesidad por conocer qué es lo que le ocurre al maestro cuando se introduce en la profesión, por ello pretendemos, a través de este estudio, conocer cuál es la evolución del maestro a lo largo de su desarrollo profesional.

El interés que nos ha llevado a investigar esta etapa de la iniciación a la docencia de los maestros noveles de Educación Primaria puede desglosarse en los siguientes aspectos básicos:

Motivación Personal. Muchos de los profesionales que en algún momento de nuestra vida nos hemos dedicado al mundo complejo de la formación inicial de los futuros maestros en algún momento nos hemos preguntado si realmente nuestra contribución es útil en la iniciación profesional de los maestros. Es difícil encontrar una respuesta concreta para ello, pero por lo menos en mi caso me siento motivada para conocer con mayor profundidad qué es lo que le ocurre al maestro cuando se inicia en la docencia, porque aunque todos en algún momento hemos dado el paso de ser alumnos a convertirnos en maestros no lo hemos vivido de la misma manera, ni hemos experimentado las mismas situaciones unas veces satisfactorias y otras veces más amargas. Ni hemos contado con los mismos apoyos personales que han estado a nuestro lado para superar las distintas dificultades que nos hemos ido encontrando en nuestros primeros contactos con la verdadera realidad educativa.

El interés del estudio. El desarrollo profesional de los docentes es un proceso continuo, que comienza con la formación inicial y finaliza con la jubilación, que se divide en tres etapas. La formación inicial, que es cuando los futuros maestros adquieren los conocimientos y competencias necesarias para ejercer la docente; la iniciación a la docencia, que son los primeros años de ejercicio docente de un maestro; y

la formación permanente, que comienza cuando los maestros superan los retos iniciales de la profesión.

Tenemos claro que los maestros, que son el factor más influyente en la calidad educativa de los centros docentes (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber y Moourshed, 2007; SEC, 2010), deben transitar por estas tres etapas y “*la calidad de su desarrollo dependerá en gran medida del apoyo que reciban en cada una de ellas*” (SEC, 2010:6).

Cualquier profesional que se inicie en la práctica docente puede desear una orientación sobre qué es lo que ocurre y el tipo de evolución que sufren algunos maestros noveles al iniciarse en la profesión en nuestro país. También puede ser útil a formadores de maestros porque deberían conocer los éxitos y limitaciones con los que se pueden encontrar los futuros maestros, y de este modo, llegar a subsanar lagunas e incidir en aquellos ámbitos poco desarrollados en los currículos de formación.

Actualidad del tema. Aunque la mayoría de la bibliografía existente, como veremos a lo largo del estudio, está orientada a identificar las áreas problemáticas, poco a poco se están abriendo camino nuevas líneas de investigación para conocer cómo perciben los maestros noveles estas áreas problemáticas, la persistencia o no de las mismas (Cardona, 2008) y en torno a los programas de inserción docente destinados según Gold (1996), a ayudar al docente a avanzar en su desarrollo profesional docente. Prueba de ello son el *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, celebrado en junio de 2008; el *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, celebrado en febrero de 2010; y el *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, que está previsto que se celebre en febrero de 2012.

Éstas son las principales motivaciones que nos han llevado a desarrollar la presente investigación que ha tratado de analizar cómo viven los maestros de educación primaria, de la provincia de León, su inserción docente.

Evidentemente la delimitación del campo de trabajo ha estado condicionada por las posibilidades actuales con las que disponíamos y por lo tanto las posibles

conclusiones y resultados no pueden generalizarse totalmente a otras profesionales de la enseñanza con características y contextos diferentes a las estudiadas.

De igual forma la limitación de la investigación también nos permite dejar una puerta abierta para que los resultados obtenidos puedan ser comparados, transferidos y traducidos (Preissle y LeCompte, 1988) con los datos de otras entidades educativas de características semejantes que no han sido investigadas.

2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el punto anterior hemos reflejado las motivaciones que nos han llevado a la realización de este estudio. Ahora desde una perspectiva más formal intentaremos delimitar y explicar la problemática en la que pretendemos profundizar.

Por ello y a través del desarrollo de una fundamentación teórica, vamos a intentar ofrecer una visión de conjunto y complementaria, tanto de la situación actual de los maestros noveles de educación primaria, como de las carencias de la formación inicial, de las dificultades que se encuentran al empezar a ejercer la docencia, de las ayudas con las que cuentan para lograr avanzar en su desarrollo profesional y de las variables o factores que se encuentran directamente relacionados con nuestra investigación.

En este sentido, una vez realizada la revisión de los principales estudios desarrollados en los últimos años, trataremos de sintetizar las variables, que a nuestro juicio consideramos más relevantes para comenzar con el desarrollo de nuestra investigación.

Nuestro propósito se centra en conocer la situación real de los maestros noveles de educación primaria de los centros educativos de la provincia de León. Para ello observaremos y preguntaremos tanto por las ideas que cada sujeto tiene sobre el objeto de estudio (en palabras de Locke (1632-1704) sus *ideas de reflexión*) como por las percepciones; impresiones que tienen acerca del mismo (sus *ideas de sensacional*²).

² Términos utilizados por J. Locke en el segundo libro de su obra de 1690 "*Ensayo sobre el entendimiento humano*".

Las aportaciones recibidas en uno y otro sentido serán combinadas, ya que tan sólo la adecuada interpretación de la información recabada en ambas fuentes garantiza la obtención de unos resultados significativos sobre la iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria de nuestra provincia.

Los objetivos principales de nuestra investigación se encuentran relacionados con la formación inicial que han recibido los maestros de educación primaria durante sus estudios de magisterio, con las vivencias de estos docentes durante su iniciación a la docencia y con las ayudas percibidas durante los primeros años de ejercicio docente y, cómo no, con el nivel de satisfacción que estos maestros noveles manifiestan al respecto de su integración en los centros de educación primaria.

El inicio de toda investigación está supeditado a la formulación de unas preguntas que dan origen al desarrollo de unos objetivos que pretendemos alcanzar con el transcurso de la investigación. En nuestro caso las preguntas que nos han llevado a plantearnos el desarrollo de esta investigación quedarían formuladas en los siguientes términos:

¿Cuáles son las dificultades a las que deben enfrentarse los maestros noveles de Educación Primaria de la provincia de León en sus primeros años de ejercicio docente?

¿Cuál es la situación que viven los maestros noveles de Educación Primaria en sus primeros años de docencia dentro de la provincia de León?

Partiendo de estas preguntas nos hemos planteado una serie de objetivos generales y específicos que detallamos a continuación y que hemos pretendido alcanzar mediante el desarrollo de nuestro estudio:

2.1. Objetivos generales

1. Acercarnos a las dificultades de enseñanza que perciben los maestros noveles de Educación Primaria en su desempeño docente
2. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
3. Formular propuestas de mejora a partir de las necesidades y expectativas detectadas para la inserción de los titulados en la profesión del maestro.

2.2. Objetivos específicos

Para la consecución de estos objetivos más generales hemos diseñado una serie de objetivos, más concretos, que nos permitirán, en su conjunto, alcanzar los objetivos globales de esta investigación:

- a. Establecer y definir qué es un maestro novel en la literatura específica.
- b. Analizar y revisar los estudios existentes sobre las dificultades del maestro novel en el ámbito de la Educación Primaria.
- c. Categorizar las dificultades que presentan los maestros noveles de Educación Primaria al enfrentarse a la docencia, al centro, al grupo y a las familias de los alumnos.
- d. Analizar si existe diferencia en la percepción de las dificultades de enseñanza en función del sexo.
- e. Detectar los puntos fuertes y débiles en la formación, como profesionales docentes, recibida en la universidad.
- f. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
- g. Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en función de la experiencia docente.
- h. Recoger información sobre los niveles de motivación, las medidas desarrolladas para atender a los maestros noveles durante su Etapa de iniciación a la docencia y la satisfacción que tienen los maestros principiantes en relación a esas medidas.

- i. Conocer la percepción y experiencias que manifiestan los maestros noveles de Educación Primaria de sus de sus primeros años de docencia.

3. ESQUEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar nuestra investigación la hemos enfocado desde cuatro fases, con carácter integrado, desechando así la estructura lineal.

Siguiendo las aportaciones de Buendía, Colás y Hernández (1988) y Kerlinger (1988), en las que alegan que una investigación debe cumplir unos determinados requisitos relacionados con su validez (exactitud de la interpretabilidad de los resultados y generalización de sus conclusiones), fiabilidad (consistencia y replicabilidad de los métodos, condiciones y resultados) y sistematización.

Para que la investigación que hemos realizado se considere sistemática, hemos adoptado el método científico, que en nuestro estudio se ha sintetizado en los siguientes pasos:

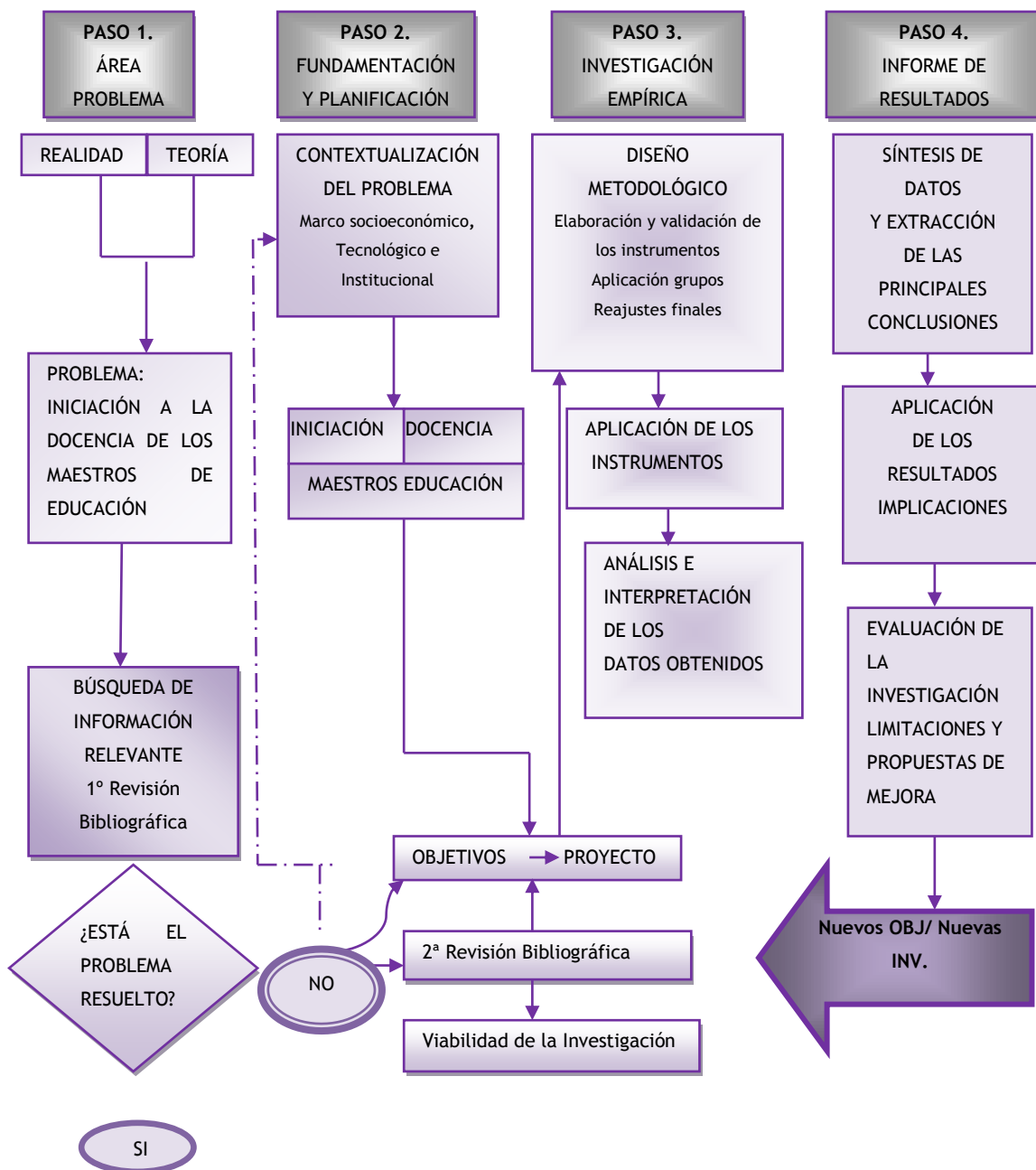


Figura nº1. Diseño de la investigación. (Basado en Arias Gago, 2005:14).

Una vez conocidas las fases que han guiado el desarrollo de nuestro estudio creemos interesante profundizar de una forma sintética en el contenido de las mismas.

a) Identificación del área problemática

En esta fase hemos recogido información sobre el área de estudio para poder realizar un encuadre teórico y empírico del problema objeto de estudio.

El estudio sobre la iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria, no es un campo de conocimiento nuevo ni inexplorado, por lo que nuestro estudio tiene en cuenta los trabajos existentes, tratando de no volver a investigar sobre lo mismo o no aportar nada nuevo por estar suficientemente investigado, por eso nuestro planteamiento se cimienta en la necesaria revisión en torno al tema objeto de estudio. Esta fase nos va a permitir elaborar un esquema-guía de la fundamentación teórica y en el posterior trabajo empírico.

Para llevar a cabo este planteamiento, hemos realizado una revisión de las principales bases de datos (TESEO, ISOC, REDINET, CERUK,...) sobre aquellas investigaciones y desarrollos teóricos, relacionados con la iniciación a la docencia de los maestros, y llevados a cabo en los últimos años para evitar incidir en nuestro estudio sobre aspectos suficientemente trabajados.

También hemos consultado diferentes recursos bibliográficos en formato estándar y electrónico para obtener una visión global, de conjunto sobre el entramado en el que se fija nuestra investigación.

Somos conscientes de la dificultad que supone reflejar en un estudio la totalidad de publicaciones desarrolladas sobre este tema. No obstante, hemos tratado que en él se refleje la situación actual y real de nuestro campo de investigación siempre haya estado presente.

b) Fundamentación teórica y planificación de la investigación

Tras el complejo trabajo de revisión de la información, seleccionamos la información más relevante y cercana a nuestro tema de estudio evitando la acumulación de informaciones provenientes de campos diferentes para desviarnos de nuestro objeto de estudio.

De esta forma con la información obtenida desarrollamos una fundamentación teórica que ha pretendido ser lo más amplia y actual posible, teniendo en cuenta los condicionantes existentes, que nos han servido para realizar una planificación y planteamiento de nuestra investigación.

Una vez planteado el objeto de la investigación procedimos al desarrollo de los objetivos generales y específicos que se buscaban alcanzar en el transcurso de la misma.

c) Investigación empírica y desarrollo del trabajo de campo

En esta fase hemos diseñado la investigación, seleccionado los instrumentos, los hemos construido, validado y aplicado a la muestra del estudio para recoger los datos necesarios para el desarrollo de nuestro estudio.

La recogida de datos se realizó siguiendo el diseño previo e intentando disminuir al máximo la presencia de variables extrañas que pudieran desvirtuar nuestro estudio. Partiendo del planteamiento metodológico desarrollado se establecieron los indicadores y dimensiones a medir, así como las poblaciones objeto de estudio, retomando las revisiones realizadas de otros estudios.

Los instrumentos utilizados (cuestionarios) nos han permitido recoger información desde el enfoque cuantitativo de la muestra participante en el estudio. Esta muestra estaba constituida por maestros noveles y expertos que imparten docencia en centros de educación primaria existentes en la provincia de León. La composición de la misma se explicará más adelante ahondando en lo referente a su selección y representatividad.

Los análisis de los datos obtenidos se han desarrollado en función de las dimensiones descritas en el planteamiento del estudio conformando un importante

volumen de datos que nos ha permitido la posterior triangulación y contraste de los mismos con la finalidad de matizar y enriquecer nuestra investigación.

d) Realización del informe con los resultados

Una vez obtenida la información, hemos realizado un proceso de síntesis de datos y extracción de las principales conclusiones del estudio. Las conclusiones desarrolladas las hemos basado tanto en los datos obtenidos y analizados como en la interpretación y generalización de los mismos según las investigaciones desarrolladas con anterioridad.

También hemos reflexionado sobre el propio proceso realizado, señalando algunas de las posibles limitaciones que se han encontrado en el desarrollo de la misma y dejando la investigación abierta a futuros estudios que podrían dar continuidad a la labor iniciada con la presente tesis.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

El trabajo de investigación que presentamos, teniendo en cuenta que a pesar de que en todo momento se ha pretendido dotar de globalidad en trabajo desarrollado, se encuentra estructurado en dos partes. Una primera, integrada por los cinco primeros capítulos, donde se encuadra el marco teórico y en la que pretendemos explicar la situación actual de los principales factores considerados en este trabajo. Y una segunda, constituida por tres capítulos, en la que se expone el estudio realizado a partir de la conceptualización del maestro novel y de la iniciación a la docencia, y las conclusiones generales y propuestas de mejora.

I. Marco Teórico

La fundamentación teórica se inicia con un primer capítulo de *Introducción General*, en el que se describe la justificación de la elección del tema desde varias vías conceptuales y contextuales y se sintetiza el contenido del estudio.

En el segundo capítulo se analiza la figura del *Maestro*, teniendo en cuenta que es la figura central de nuestro estudio, y sin pretender una evolución diacrónica de la profesión de maestro, de su consideración o de sus funciones y de los requisitos para acceder a la profesión, a través de este capítulo tratamos de realizar un acercamiento conceptual, categorizando las diferentes visiones existentes de la figura del maestro.

En el tercer capítulo, *La Formación del Maestro*, partiendo de la visión que se ha dado del maestro y de su perfil profesional en el capítulo anterior, dirigimos nuestro estudio hacia la formación de los maestros teniendo en cuenta que la enseñanza es una profesión que conlleva una preparación relativamente larga y especializada en el nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético.

En el cuarto capítulo, *Iniciación a la Docencia*, estudiaremos en primer lugar la iniciación a la docencia como una de las etapas del desarrollo profesional docente, realizando una aproximación conceptual del DPD, de la etapa de iniciación docente y de sus fases; y del concepto de maestro novel. Tras ello, intentaremos comprender cómo se produce la entrada en la profesión de los docentes, revisando las experiencias e investigaciones existentes sobre esta etapa, y las ayudas o soportes formativos a los que pueden acceder a través de los programas de iniciación a la docencia, que incluyen la

figura del mentor como el encargado de guiar al maestro novel a través de esta etapa del desarrollo profesional docente.

Por último en el quinto capítulo, *Conclusiones Parte Teórica*, realizaremos una recapitulación de los aspectos más importantes expuestos, para finalmente, elevar una propuesta propia de indicadores de contenido y de criterios de valoración sobre los que fundamentamos nuestro instrumento de recogida de datos.

II. Marco Metodológico

Dentro de este apartado comenzamos el desarrollo teórico de la parte metodológica del tratado exponiendo los objetivos e hipótesis de la investigación y el tratamiento metodológico empleado. Explicamos lo que haremos en la investigación detallando cada fase, cuyo objetivo principal lo constituye el análisis estadístico, la interpretación y valoración de los datos de los implicados, maestros noveles y expertos, en las dimensiones de formación inicial y de iniciación a la docencia.

Presentamos los instrumentos de recogida, los cuestionarios y entrevistas, y análisis de datos, tratamiento informático mediante el programa SPSS, con un estudio de estadísticos descriptivos y el análisis factorial sobre las principales dimensiones de los cuestionarios.

También dentro de este capítulo se realiza el *Análisis de Datos*, a través del cual interpretamos y analizamos los datos obtenidos en cada una de las dimensiones de los estudios para cada uno de los dos sectores de la muestra y procedemos a realizar un estudio comparativo de los mismos, señalando las cuestiones más significativas de cada colectivo y las diferencias más acuciantes por ítem planteado. La información obtenida es completada y contrastada mediante el análisis factorial y la categorización de las entrevistas.

Por último, presentamos la última sección, *Conclusiones*, dedicada a las reflexiones concluyentes sobre el proceso seguido, sobre las hipótesis planteadas y sobre aspectos emergentes de la investigación, con el objeto de presentar la realidad que viven los maestros en su inicio laboral, favoreciendo la reflexión de los implicados en los procesos educativos, para orientar sus actuaciones ante la amalgama de tareas que se les presentan.

Las líneas abiertas de investigación, nos lleva a definir el carácter inconcluso del estudio, dado la imposibilidad de generalizar los resultados, ya que sólo son una parte

de los fenómenos estudiados, en continua adaptación, en continuo cambio, por lo que no debemos quedarnos inmóviles ante tanta actividad de nuestro alrededor, esto sólo es el principio.

CAPÍTULO II: EL MAESTRO

0. INTRODUCCIÓN

1. ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO MAESTRO

1. 1. ¿Qué significa ser un maestro?

2. EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO

2. 1. El concepto de profesión
2. 2. La profesión docente
2. 3. El perfil profesional del maestro desde los paradigmas y desde los modelos de formación docente
 2. 3. 1. Desde los paradigmas educativos y de investigación didáctica
 2. 3. 1.1. El paradigma positivista
 2. 3. 1.2. El paradigma interpretativo
 2. 3. 1.3. El paradigma crítico-reflexivo
 2. 3. 2. Desde los modelos de formación
 2. 3. 2. 1. La perspectiva académica
 2. 3. 2. 2. La perspectiva técnica
 2. 3. 2. 3. La perspectiva personalista
 2. 3. 2. 4. La perspectiva práctica
 2. 3. 2. 5. La perspectiva de reconstrucción social
2. 4. La identidad profesional del docente

3. RESUMEN DEL CAPÍTULO II

0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo tratamos de realizar un acercamiento conceptual, categorizando las diferentes visiones existentes de la figura del maestro.

En el primer apartado nos referiremos a la etimología del término maestro, teniendo en cuenta que es una tarea compleja y difícil porque, a pesar de que el maestro es una figura de vital importancia dentro del ámbito escolar junto con el alumnado, la imagen que hemos ido percibiendo de él a lo largo de la historia no ha sido siempre la misma. También delimitaremos el uso que nosotros vamos a hacer del término maestro comparándole con otros vocablos como profesor, docente y educador que suelen utilizarse indistintamente como si fuesen sinónimos.

En el segundo apartado de este capítulo, referido al perfil profesional del docente, comenzaremos haciendo una revisión de cómo se ha conceptualizado la profesión (Hoyle, 1980; Fernández Enguita, 1990; Gimeno y Pérez 1993; Eraut, 1994; Imbernón, 1999; Marcelo García, 2001; Schulmeyer, 2002; Cardona Andújar, 2008 y Marcelo y Vaillant, 2009) especificando las características que la diferencian de las ocupaciones y así poder comprobar si la enseñanza las cumple y por lo tanto puede ser considerada una profesión y en consecuencia los docentes unos profesionales de la educación.

Seguidamente, teniendo en cuenta la trayectoria profesional y formativa de los docentes realizaremos una revisión de los diferentes paradigmas educativos y de investigación didáctica (Giroux, 1982; Martín, 1983; Benedito, 1988; Carr, 1993; Pérez Gómez, 1992; o De la Torre, 1993), para presentar los diferentes perfiles de los docentes a través del estudio de los diferentes modelos de formación existentes.

Por último, haremos referencia a la identidad profesional del maestro para entender cómo éste va construyendo a lo largo de su desarrollo profesional la imagen de sí mismo como docente teniendo en cuenta la percepción que de él tiene la sociedad.

1. ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO MAESTRO

Etimológicamente el origen de la palabra maestro está en el término latino *magister*, derivado de la raíz *mag* que significa el que es más y según González i Soler (1996), se empieza a utilizar con el significado de jefe, porque no es hasta el latín medieval cuando el término evoluciona y comienza a usarse para referirse a los patronos de los oficios artesanales asentándose así el término maestro.

De esta manera, el término maestro hace referencia a cualquier campo laboral definiéndose como: "*la persona de autoridad en algún campo y por ello influyente en los demás*" (Mialaret, 1948:895), por lo que una persona puede ser considerada maestro en cualquier campo, no sólo en el educativo, desprendiéndose ya una de las características que ha estado siempre presente en torno al maestro: ser un líder que guía a su alumnado durante el proceso de aprendizaje.

Dentro del ámbito educativo, el término maestro surge por primera vez como *ludimagister*, refiriéndose "*a quien guía y enseña por excelencia en la vida moral y religiosa o en la ciencia o en el arte*" (Laeng, 1990:1275), ya que la labor docente estaba muy unida a la Iglesia en sus inicios y que las funciones que debía cumplir el maestro eran por un lado ser forjador de valores morales y por otro, ser formador en el ámbito científico y cultural.

Remontándonos a sus orígenes (en el Museo hitita de Ankara hay una tablilla en escritura jeroglífica que contiene datos de un discípulo al que su maestro le toma la lección) como en Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma ya en la Edad Antigua encontramos que los primeros maestros (González Pérez, 1993), en torno al S. V. A.C., eran esclavos (de ahí el nombre de pedagogos) entre los que estaban también los sofistas (del griego *sophía*, "sabiduría" y *sophós*, "sabio" que era quién hacía profesión de enseñar la sabiduría), profesores itinerantes que instruían a los jóvenes a cambio de una remuneración económica. De manera que la labor docente era considerada una profesión a través de la cual los sofistas se ganaban, escasamente, la vida.

En cambio, en la sociedad romana el maestro carecía de reconocimiento social y era visto más como un niñoero que como un pedagogo, cuando no era un esclavo, que debía buscarse otro oficio remunerado para poder subsistir al no ser reconocida la labor

docente como oficio ni profesión. De esta manera la enseñanza primaria en Roma era básicamente familiar (Cantón Mayo y Cañón Rodríguez, 2011).

En la Edad Media, la Iglesia es la institución escolar por excelencia con las escuelas monacales y catedralicias (Cantón, 2004a); siendo los monjes los maestros que enseñaban básicamente la lectura y la escritura para la copia y dibujos de filigranas en los manuscritos. Destaca también en esta larga época la labor educativa de los musulmanes y de los judíos ya que por medio de ellos nos llegaron los libros clásicos griegos y latinos traducidos.

En la Edad Moderna es importante la labor de los maestros en las escuelas de la Reforma Protestante, impulsadas por Lutero que dan lugar a la escuela popular que desembocará en la escuela pública; y en las escuelas de la Contrarreforma, movimiento de regeneración y renovación de la Iglesia acuciada por los avances de la Reforma protestante, fuertemente controlada y dirigida por la Compañía de Jesús que pretendía un conocimiento amplio que daba lugar a un nuevo modelo de escuela culta y elitista. Los siglos XVII y XVIII constituyen los inicios de la Didáctica, sobre todo en Alemania y a nivel general con las Escuelas de Hamburgo (Cantón, 2004a). Los maestros están poco preparados y también poco valorados en esta amplia etapa.

En el S. XIX, con la institucionalización del Sistema Educativo en España (Ley Moyano de 1857), se va perfilando la profesión de maestro, sobre todo a raíz de las aportaciones de la Institución Libre de enseñanza con Giner y Cossío. “*Dadme al maestro y os dejo todo lo demás...*” decía Cossío, o también: “*El mejor maestro para la más pequeña escuela....*” (Cantón Mayo, 1989:12; Cantón Mayo, 1995). El maestro pasó a ser el referente cultural en los pueblos y aldeas más pequeñas. Mal pagados y poco considerados llegaron a Segunda República donde los cursillos sustituyeron a las tradicionales oposiciones. En la Guerra Civil y en la posguerra, la depuración del Magisterio fue tan grande que se habilitaron maestros con sólo pasar una sencilla prueba (Ortega y Velasco, 1991). Su labor académica-social era poco valorada por oposición a la de los Profesores de Instituto que impartían clase sólo al alumnado que iba a acceder a los estudios y trabajos profesionales cualificados. Éstos maestros, hijos de clase medias rurales y urbanas y de trabajadores cualificados, que tenían una mala dotación económica y cultural debido a que no podían vivir de su profesión han sido, como afirman Ortega y Velasco (1991), el modelo profesional predominante durante largo

tiempo en nuestra historia. Los maestros se veían como de una clase social inferior, tanto por su extracción social, como por la labor que desempeñaban aislados en escuelas y pueblos diseminados y sin contacto entre ellos. Su paso por las escuelas rurales era un trampolín para llegar, ya cercana la edad de jubilación, a desarrollar su tarea en las ciudades. De ahí que la enseñanza primaria (sus contenidos y funciones), tuviera un marco de referencia básicamente rural y agrario.

Las cosas cambiaron notablemente en el último tercio del S. XX, al iniciarse la dignificación del Magisterio al integrarse las Escuelas Normales en la Universidad, dando a los maestros una formación amplia y paralelamente homologando su sueldo con otros funcionarios del Estado de idéntica formación y trabajo. Como consecuencia de la Ley General de Educación de 1970, en 1972 (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo) las Escuelas Normales se integran en la Universidad como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. En 1974 una huelga general consiguió duplicar el sueldo de los maestros y posteriormente la dignificación del maestro ha sido constante. En los años finales del S. XX las Antiguas Escuelas Universitarias se transforman en Facultades de Educación al impartir no sólo la Diplomatura de Maestro, sino las Licenciaturas de Pedagogía o Psicopedagogía entre otras. A partir de 2010 la implantación progresiva de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria homologan definitivamente los estudios de Maestro con las antiguas Licenciaturas y con los títulos de cualquier otra Facultad. Hoy los estudiantes de esta carrera tienen un perfil de procedencia heterogénea y fundamentalmente de clases medias y acomodadas. Curiosamente, alumnos licenciados por las Facultades tradicionales (Geografía, Historia, Inglés, etc.) al terminar sus estudios miran hacia las Facultades de Educación y terminan haciéndose Maestros para poder transitar por todo el Sistema Educativo. En todo caso, los estudiantes Licenciados antiguos y los modernos Titulados de Grado por el sistema Europeo de Bolonia, deben pasar por un Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, si quieren opositar a Profesores de Enseñanza (Cantón, 2010).

Centrándonos en la actualidad, el papel de los maestros ha cambiado de nuevo para adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información. Ello ha derivado en que el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos, pedercederos, y de fácil acceso para el alumnado, sino que como señala Marqués (2000), debe ayudar a que sea

el alumnado el que logre aprender autónomamente dentro de la cultura actual que vivimos de cambio, que promueva un desarrollo cognitivo y personal mediante actividades que sean críticas y aplicativas y que tengan en cuenta las características del alumnado. La idea es capacitar a los alumnos para que sean capaces de construir su propio conocimiento adquiriendo un papel activo en su proceso de enseñanza, abandonando el papel de meros receptores de información.

Quizás el cambio más destacado en la función docente es el paso del maestro competencial (LGE, 1970), al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado (LOGSE 1990 y LOE, 2006). Este profesional según Tébar (2003), es un experto que domina y planifica los contenidos que quiere transmitir y establece una serie de metas con el objetivo de que su alumnado sea capaz de construir las habilidades necesarias para poder llegar a ser autónomo en su aprendizaje. Es decir, debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo y compartiendo experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos. Por lo tanto, el maestro mediador es el que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué.

1.1. ¿Qué significa ser maestro?

Antes de de seguir avanzando en torno a la figura del maestro creemos necesario acotar el término que vamos a utilizar para referirnos al sujeto central de nuestro estudio. Para ello, estableceremos la diferencia del término maestro respecto a otros como profesor, docente o educador que suelen utilizarse indistintamente como si fueran sinónimos, con el fin de exponer nuestra propia definición de lo que significa ser un maestro.

Revisando las definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)³, encontramos que la palabra **maestro** tiene numerosas acepciones, y centrándonos en las meramente educativas encontramos que procede del latín *magister* – *tri*, y que se define como:

³ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

- *Dicho de una persona o de una obra: de mérito relevante entre las de su clase.*
- *Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.*
- *(De primera enseñanza) Persona que tiene título para enseñar en escuela de primeras letras las materias señaladas en la ley, aunque no ejerza.*
- *Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura.*

Esto significa, que para que una persona pueda ser considerada un maestro debe tener un título que avale los conocimientos adquiridos durante su periodo de formación y que le capacite para poder desempeñar la enseñanza, que en este caso sería el de Diplomado o Graduado en Magisterio, aunque también es necesario que conozca la materia que ha de enseñar al alumnado.

Respecto al término *profesor* según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española⁴, es un término que proviene del latín *professor*, *-ōris* y se define como:

- *Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.* Señalando que un profesor puede ser *adjunto, agregado, asociado y numerario.*

De esta definición se desprende que los maestros y los profesores cumplen la misma función, la de enseñar a su alumnado, siendo lo que les diferencia el título académico obtenido tras realizar su formación inicial que les avala para desempeñar la enseñanza en diferentes etapas educativas. Mientras el maestro está capacitado para ejercer la enseñanza en las etapas de educación Infantil y Primaria, el profesor lo está para desarrollarla en las enseñanzas medias y superiores. A partir de esta comparación definimos al maestro como la *persona que ejerce la enseñanza en las etapas educativas de Infantil y Primaria, tras obtener un título académico que le acredita para ejercer la labor docente.*

En cuanto al término *docente*, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española⁵ procede del latín *docens* *-entis* y significa:

⁴ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=profesor

- *Que enseña*
- *Perteneciente o relativo a la enseñanza*

De manera que tanto los maestros como los profesores pueden ser considerados docentes ya que su labor profesional es la de enseñar a su alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentren, por lo que definimos al maestro como *el docente, que tras obtener un título que le avala para enseñar, ejerce la enseñanza en las etapas de educación Infantil y Primaria.*

Por último lo hemos comparado con el término **educador**, que según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española⁶, es un término que proviene del latín *educātor, -ōris* y que significa

- *Que educa.*

Nosotros, entendemos que el educador, al igual que Nassif (1958), es el sujeto que se encarga de educar a los demás, es decir, el que ejerce una acción pedagógica sobre ellos. Bajo esta perspectiva podemos afirmar que el maestro es un educador, puesto que realiza en su labor docente una acción pedagógica con su alumnado, pero ¿el educador es un maestro?

Ante esta pregunta comprobamos como los padres son educadores, puesto que inculcan los primeros conocimientos a sus hijos/as, pero no por ello son considerados maestros. Por tanto aunque el educador no tiene que ser necesariamente un maestro, éste si es un educador y lo definimos como *el docente que, tras haber obtenido un título académico que le acredita para ejercer la enseñanza, educa y enseña al alumnado de las etapas de Educación Infantil y Primaria.*

A continuación, vamos a realizar una recapitulación de las definiciones del término maestro a partir de las comparaciones realizadas:

⁵ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=docente

⁶ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=educador

DEFINICIÓN DE MAESTRO	
MAESTRO VERSUS PROFESOR/DOCENTE	<i>Docente que ejerce la enseñanza en las etapas educativas de Infantil y Primaria</i> , tras obtener un título académico que le capacita para la labor docente.
MAESTRO VERSUS EDUCADOR	Docente que, tras haber obtenido un título académico que le acredita para ejercer la enseñanza, <i>educa y enseña</i> al alumnado de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Tabla Nº 1. Conceptualización del maestro a partir de la comparación con otros términos.

Basándonos en estas definiciones, conceptualizamos al maestro como *el docente que, tras haber superado su período de formación inicial, está acreditado para educar y enseñar en las etapas de Educación Infantil y Primaria*. De esta manera queremos señalar que a lo largo de nuestro trabajo utilizaremos indistintamente el término maestro y docente, para referirnos a los maestros de Educación Primaria, sujetos centrales de nuestra investigación.

Pero no debemos olvidar que el papel que debe cumplir un maestro ha ido cambiando en función de la evolución social y por lo tanto el perfil docente demandado por la sociedad, causa de la sucesión de diferentes paradigmas de investigación y de perspectivas o modelos de formación, que vamos a desarrollar destacando las ideas y supuestos que han conceptualizado tanto a la enseñanza como a la función y a los roles de los docentes en cada uno de ellos, lo que va a permitir clasificar los diferentes tipos de maestro en función de la manera en la que realiza su labor docente.

2. EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO

Referirnos al perfil profesional de los docentes significa realizar un acercamiento a las características en las que se basa la sociedad para definir a los docentes, al ser considerado, según Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005), como un conjunto de conocimientos, competencias y funciones que se desarrollan al final de un proceso formativo.

Para comprender la percepción que la sociedad tiene del docente vamos a realizar un revisión de la literatura científica en torno al concepto de profesión docente porque, tal como señala Fernández Pérez (1992), si queremos comprender lo que es el desarrollo profesional y cómo construye el docente su identidad profesional tenemos que empezar por exponer lo que significa ser un docente profesionalizado.

2.1. El concepto de profesión

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)⁷, el término profesión proviene del latín *professio-onis* y alude a *la acción y efecto de profesar*, que a su vez significa ejercer una ciencia, un arte, un oficio, y se refiere etimológicamente a un acto subjetivo a través del cual una persona se entrega de forma pública a una determinada actividad. La profesión es entendida como la “*actitud, declaración, acto de voluntad, toma de decisiones*” (Cardona Andújar, 2008:319), y desde la semántica se ha convertido en sinónimo de actividad laboral, ocupación, trabajo o cargo y es desde donde debe enfocarse el análisis que diferencie la profesión de un oficio u ocupación en función de unos determinados criterios.

Para Imbernón (1999), el término profesión posee diferentes significados en función de la labor profesional y según las estructuras sociales y el contexto en el que se lleve a cabo, por lo que no hay una única definición que sea universal de dicho término. Una revisión de diferentes autores (Hoyle, 1980; Fernández Enguita, 1990; Gimeno y Pérez 1993; Eraut, 1994; Imbernón, 1999; Marcelo García, 2001; Schulmeyer, 2002; Cardona Andújar, 2008 y Marcelo y Vaillant, 2009), muestra que la dificultad señalada antes para definir lo que es una profesión reside en que no existe una única lista de

⁷ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=profesión

rasgos profesionales que la caractericen, puesto que las existentes no hacen más que reflejar la visión que tiene el autor que las elabora. Esto es aplicable tanto al concepto de profesión docente como a cualquier otra profesión, reglada o no.

Para Fernández Enguita (1990), los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

- Competencia o cualificación en un campo de conocimientos.
- Vocación o sentido de servicio a sus semejantes.
- Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.
- Independencia o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes.
- Autorregulación o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional.

Según la perspectiva de este autor, la profesión se configura a través de una serie de rasgos presentados como elementos diferenciados, cercanos al ámbito personal y social. Por su parte Hoyle (1980), se inclina más hacia la dimensión social:

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta requiere un grado considerable de destreza.
- Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
- Aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático.
- La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.
- Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización de los valores profesionales.
- Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.

- Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.

Aplicando los presupuestos anteriores a la profesión docente, Blat y Marín (1980), señalan que:

“profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de las culturas” (en Marcelo García, 1999b: 207).

Basándonos en esta definición comprobamos que el docente en la actualidad, ya no es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se presenta como un “mediador” que debe ayudar a su alumnado para que aprenda a construir su propio conocimiento, como bien recoge Marcelo García (2001). Ello da lugar a unas características específicas sobre las condiciones de trabajo profesionales del profesor que lo asemejan más a las ocupaciones que a las profesiones.

Este hecho ha originado que desde hace años se haya mantenido un debate sobre si la enseñanza es o no realmente una profesión. Según Ferreres e Imbernón (1999), al tratarse de una actividad laboral de carácter social es difícil establecer los límites entre lo profesional y lo no profesional, debido a la variedad de los sujetos implicados, a las actividades laborales que han de desarrollar y a los contextos en las que deben realizarlas.

Este debate se ha abordado comparando a la enseñanza con las profesiones clásicas, como son la Medicina o el Derecho, para demostrar si cumple con las mismas condiciones o recoge los rasgos considerados típicos de una profesión.

2.2. La profesión docente

Desde la sociología (Elliot, 1975; Ternoth, 1988; Guerrero, 1993; Hoyle, 1995; Pacheco, 1997 y Shulman, 1998), se ha abordado el estudio de las profesiones con la finalidad de establecer los rasgos específicos que hacen que un oficio u ocupación pueda ser considerado una profesión.

De hecho, desde el funcionalismo, los seguidores de Parsons construyen un modelo, basándose en la medicina que es considerada la profesión por excelencia, en el que se señalan los rasgos que toda ocupación debe cumplir para poder ser considerada una profesión, que son recogidos por Guerrero Serón (2003):

- Ser un servicio vital o básico para la sociedad (Hoyle, 1995).
- Ser desempeñada por facultativos que hayan elegido dicha profesión por vocación y que constituya su actividad principal y que sea a tiempo completo. (Ternoth, 1988)
- Que se ejerza “*en un marco autónomo y acotado, sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un periodo largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante la institución del mandato para el ejercicio profesional*” (Guerrero Serón 2003:309).
- Que posea una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión (Pacheco, 1997).
- Debe elaborar una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes (Guerrero, 1993).
- Tiene que disfrutar de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados (Pacheco, 1997).

Teniendo en cuenta los rasgos descritos, cualquier ocupación u oficio que cumpla cada uno de ellos será reconocido como una verdadera profesión con lo que contará con un reconocimiento y prestigio social. Mientras que como señala Etizoni (1960), las ocupaciones que no las cumplan en su totalidad son llamadas semi-profesiones porque “*tienen una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía*” (Guerrero Serón, 2003:309), que las profesiones como la medicina o el derecho.

A la vista de estos requisitos muchos autores (Etizoni, 1960; Carr y Kemmis, 1988; Fernández Enguita, 1990; Marcelo García, 1999b y Moral Santaella, 1988) ven en la enseñanza la falta de algunas de estas características y se refieren a ella como una “semi-profesión” y a los docentes como "no profesionales" o "semi-profesionales".

Etizoni (1960), lo argumenta al señalar que los docentes “*tienen una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía*” (en Guerrero Serón, 2003:309). Pero hoy en día con la implantación del EEES no se puede justificar esa diferencia en la formación inicial de los maestros al haberse equiparado en duración al resto de titulaciones y cumplir con el mismo fin, el de formar en competencias.

Otro de los aspectos argumentados por Etizoni (1960), es que las semi-profesiones están burocratizadas y feminizadas es decir, que dependen de una estructura jerarquizada y que al estar desempeñadas en su mayoría por mujeres se da una falta de compromiso y de centralidad, puesto que deben atender además las tareas del hogar.

Marcelo García (1999b), echa en falta en la docencia una cultura que sea común a todos los docentes y que se transmita a los futuros profesores, señalando que el proceso de socialización que tiene lugar durante las prácticas no se atiende sistemáticamente desde las instituciones formadoras.

Respecto al prestigio social, Fernández Enguita (1990), señala que existe una pérdida progresiva de la imagen social de los docentes al señalar que las opiniones de éstos solo son válidas dentro de la institución escolar en la que desempeña su trabajo docente.

Desde nuestro punto de vista, coincidimos con diversos autores (Altarejos, 1988; Gervilla, 1988; Carr y Kemis, 1998; Cobo, 2001), en señalar que aunque en su origen la enseñanza quizá no fuese una verdadera profesión, actualmente mantiene todas las características propias de las profesiones:

- La enseñanza es la encargada de transmitir la cultura y los valores sociales a las generaciones jóvenes de acuerdo a las demandas de la sociedad.
- Aporta un beneficio social al permitir que toda la sociedad pueda beneficiarse del ejercicio profesional.
- En la enseñanza como señala Sánchez Lissen (2009a), siempre ha estado unida al valor de la vocación, aunque además de ello existan otros factores como los económicos, sociales y académicos que les lleven a elegir esta profesión a los aspirantes a maestros.
- Es una profesión que se convierte en la actividad principal y en el medio de vida de quienes la desempeñan.
- Para desempeñar la enseñanza, los futuros docentes deben cursar sus estudios universitarios, tras los cuales recibirán el título universitario que les acredite para el desempeño profesional docente.
- En España se cuenta con diversas asociaciones o sindicatos que defienden los intereses del cuerpo docente.
- En la profesión docente se cuenta con un terminología propia, al igual que en la medicina, referida a la temática de la enseñanza.
- Los docentes disfrutan de un prestigio social y una buena remuneración.

Freidson (1994), por su parte entiende que una ocupación para ser considerada una profesión, debe controlar su propio trabajo y organizarse a través de unas instituciones con una ideología de servicio y cualificación experta. De esta manera, ante la definición dada por Etizoni (1960), propone que lo más importante es el control sobre el propio trabajo, la autonomía técnica que es lo que realmente determina el status profesional, aunque en el caso de las semi-profesiones se consiga de forma incompleta.

Guerrero Serón (2007), señala que es así como se crea una jerarquía dentro de las ocupaciones según el grado de autonomía que cada actividad consiga. En el caso de la enseñanza observa una diferencia entre la enseñanza universitaria y la enseñanza

primaria y secundaria basada en un diferente grado de autonomía, consecuencia del diferente grado de formación y especialización existente entre ambas. Mientras que para desempeñar la labor docente en la universidad es necesario tener el doctorado, para la enseñanza secundaria es necesario tener una licenciatura y para la enseñanza primaria una diplomatura, aunque como hemos mencionado anteriormente actualmente la formación inicial de las carreras universitarias se han equiparado.

Esta división también es percibida en función de la relación de los distintos niveles del profesorado con el conocimiento, encontrándonos con dos tipos de profesiones dentro de la enseñanza (Guerreo Serón, 2003), *la profesión científica y erudita* desempeñada por los docentes universitarios que presenta un alta grado de autonomía al aplicar sus propios conocimientos y con *la profesión práctica* que es la de los profesores de primaria y secundaria, cuyo grado de autonomía es menor al no poder aplicar su conocimiento libremente, sino que debe ser contextualizado por las instancias políticas, sociales y escolares de la sociedad en la que se desarrolle.

De esta manera la enseñanza es considerada una profesión, aunque dependiendo del nivel en el que se desarrolle será más científica o práctica y contará con un mayor o menor prestigio social.

Además, con el paso del tiempo y la implantación de las diferentes reformas educativas la enseñanza también ha ido cambiando como afirma Marcelo García (2001), aunque para algunos ha ido retrocediendo hacia una desprofesionalización, motivada por la pérdida progresiva de autonomía y control interno, y para otros avanzando hacia una reprofesionalización por la necesidad de ampliar las tareas asignadas a los docentes, a causa de los cambios y necesidades de la actual sociedad.

Nosotros nos situamos en la segunda línea, porque hoy en día con la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se están viviendo tiempos de cambio, que requieren nuevas competencias profesionales en los docentes, para que puedan ajustar su enseñanza a las actuales demandas de la sociedad. Porque no debemos olvidar que las escuelas son “fieles reflejos de la sociedad”, y por lo tanto también deben cambiar (Cuevas López, 2008).

Entendemos que si la enseñanza es una profesión los docentes son profesionales de la enseñanza, de hecho en las memorias de verificación de los Grados, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, se especifica que el objetivo fundamental de estos títulos es la de formar profesionales de la enseñanza, entendiendo por profesionalidad la *“expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”* (Gimeno, 1993:54). A través de la profesionalización de la enseñanza se intenta que alcancen niveles más altos de calidad, de competencia y colaboración, pero como señalan Ferreres e Imbernón (1999), es imposible lograr dicha profesionalización si antes no se profesionaliza su preparación.

Si la enseñanza es una profesión lo que ahora nos interesa conocer son las funciones que los docentes deben cumplir y que van a ayudarnos a comprender el perfil profesional del docente.

Ortega (1990), manifiesta la necesidad de analizar los elementos más característicos del perfil docente y para ello expone las funciones que éste debe cumplir y que son resumidas por Ocaña Fernández (2006:60):

- Proporcionar una educación de base capaz de homogeneizar culturalmente la sociedad.
- Convertir a los ciudadanos en sujetos económicamente productivos.
- Entrenar a los escolares en las prácticas y valores democráticos.
- Lograr la adaptación de los sujetos a los rápidos e incesantes cambios sociales.
- Proporcionar no un código ideológico cerrado, sino un esquema cultural flexible y fácilmente sustituible conforme lo exijan nuevas circunstancias.
- Favorecer la capacidad de elección en un mundo caracterizado por la gran variedad de productos (de toda índole) a disposición de los ciudadanos.

Pero no sólo se pueden tener en cuenta las funciones del docente para poder definir su perfil profesional sino que será necesario, tal como señala Fullan (1990), tener en cuenta la trayectoria profesional y formativa de los docentes, por lo que vamos a realizar una revisión de los diferentes paradigmas de investigación didáctica y de los

modelos de formación para poder determinar el perfil profesional que se requiere en la actualidad, en la que los docentes son los profesionales que deben guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje.

2.3. El perfil profesional del maestro desde los paradigmas y desde los modelos de formación docente

Para acercarnos al perfil profesional del maestro es necesario realizar una aproximación a los modelos de formación, lo que según Rodríguez Marcos, Gutiérrez Ruiz y Medina Rivilla (1994), nos hace referirnos también a los paradigmas tanto de la educación como de la investigación didáctica, tal como mostramos en la siguiente tabla.

PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	MODELOS DE FORMACIÓN
POSITIVISMO	Presagio-Producto Proceso-Producto	Modelo Artesanal Modelo Académico Modelo Tecnológico
INTERPRETATIVO	Mediacional	Modelo Personalista Modelo Práctico
CRÍTICO-REFLEXIVO	Ecológico	Modelo Ecológico

Tabla 2. Relación entre los paradigmas de investigación didáctica, educativos y los modelos de formación docente.

Teniendo en cuenta la relación existente entre los modelos de formación y los paradigmas, educativos y de investigación didáctica, comenzaremos explicando éstos dos tipos de paradigmas para explicar el perfil profesional docente a través de los diferentes modelos de formación incluidos en ellos.

2.3.1. Desde los paradigmas educativos y de investigación didáctica

Khun (1962), para conceptualizar el desarrollo del conocimiento científico define el paradigma como *“un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos”* (Kuhn, 1962: 34).

Esta definición la elaboró al publicar *La estructura de las revoluciones científicas* para explicar que las ciencias progresan a través de dos fases de desarrollo científico. Una primera fase en la que surgen los paradigmas que explotan los avances científicos del pasado para solucionar los problemas existentes en el momento, de manera que sean vistos como soluciones universales; y una segunda fase en la que se deben buscar nuevas teorías y herramientas de investigación porque los paradigmas existentes ya no sirven para dar solución a los problemas. Esto es lo que se conoce como Revolución Científica que conlleva nuevas soluciones y métodos, es decir nuevos paradigmas, de manera que un paradigma se impone ante otro cuando tiene más éxito y lo mismo puede pasar en el ámbito educativo.

Partiendo de esta definición, vamos a desarrollar los paradigmas educativos explicando los paradigmas de investigación educativa incluidos en ellos, teniendo en cuenta que no son los mismos para todos los autores. Por ejemplo, Pérez Gómez (1992), habla de dos grandes paradigmas educativos, el positivista y el interpretativo, mientras que otros autores (Giroux, 1982; Martín, 1983; Benedito, 1988; Carr, 1993; o De la Torre, 1993), según recogen Rodríguez Marcos, Gutiérrez Ruiz y Medina Rivilla (1994), consideran además el paradigma crítico.

2.3.1.1. El paradigma positivista

Dentro de este paradigma, cuya importancia se centra en el carácter empírico de la investigación, apoyándose en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales, se identifican autores como Travers (1979), Kerlinger (1985) y Ary y otros (1987).

Se busca crear un conocimiento teórico que explique los fenómenos educativos y ocasionalmente su predicción y control, preocupándose de explicar las leyes de la eficacia docente en relación a los docentes, métodos y resultados del alumnado. Y dentro de él se incluyen dos paradigmas de investigación didáctica.

El primero de ellos, **el Paradigma Presagio-Producto**, comienza a desarrollarse en torno a los años 30, en los cuáles las investigaciones y estudios se centran en buscar al docente eficaz en función de sus características personales (Pérez Gómez, 2008). Se tiene la creencia de que la eficacia de la enseñanza únicamente depende de las

características físicas y psicológicas que definen la personalidad de los docentes, pero cómo éstas no están suficientemente definidas pueden interpretarse de diversas maneras, sin tener en cuenta su actuación en el aula. Ruiz Bueno (2001), define al docente como el responsable directo del rendimiento del alumnado, siendo el prototipo a imitar, de manera que se establece una relación unidireccional del docente hacia el alumnado, considerando que si el docente es eficaz el alumnado conseguirá los mejores resultados.

En torno a los años 40 y hasta los 60, surge el segundo paradigma de investigación didáctica incluido dentro del positivismo, el **Paradigma Proceso-Producto**, cuyos estudios e investigaciones ya no buscan al docente eficaz, sino el método más eficaz para después analizar la eficacia de las competencias docentes. Estudian las conductas más influyentes en el aprendizaje del alumnado, para poder usar esas conductas en un programa de formación docente (Medina Casaubón, 1995). Se pretende dotar al docente de las competencias o capacidades que desarrollará en el aula al interactuar con el alumnado, siendo su comportamiento el generador de los resultados de aprendizaje de éstos.

Dentro del Paradigma Positivista, los docentes son considerados los únicos agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje en contraposición al alumnado que es el agente pasivo de este proceso al ser únicamente el receptor del aprendizaje. La diferencia es que mientras que en el paradigma presagio-producto se tienen en cuenta únicamente las competencias que debe tener el buen docente, en el paradigma proceso-producto se analiza el acto de enseñanza (proceso) y la influencia de éste en los alumnos (producto).

Como veremos más adelante dentro de este Paradigma se sitúan los siguientes modelos de formación: el modelo artesanal, el modelo académico y el modelo tecnológico.

2.3.1.2. El paradigma interpretativo

A diferencia del paradigma positivista, éste se sustenta en que la conducta tanto del docente como del alumnado está influenciada por el contexto en el que se encuentran. De esta manera, las investigaciones situadas dentro de este paradigma (Erikson, 1986; Goetz y LeCompte, 1984; Taylor y Bogdan, 1986), se centran en el ecosistema que forman el docente, el alumnado, el aula, la escuela y la comunidad.

Se busca comprender e interpretar los fenómenos educativos, entendiendo que la educación, regida por reglas personales y sociales, es una acción intencionada, global, y contextualizada (Blasco Mira y Pérez Turpin, 2007). Es decir, se percibe la realidad educativa desde los significados de los agentes implicados, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo que no pueden observarse directamente ni son susceptibles de experimentación.

Dentro de este paradigma se sitúa el paradigma de investigación didáctica **Mediacional**, que nace para solventar las limitaciones encontradas en el **Paradigma Proceso-Producto**, con la intención de descubrir los procesos mentales que lleva a cabo el docente, cuando planifica ejecuta y evalúa la enseñanza de una unidad didáctica, y en las construcciones mentales del alumnado, cuando codifica y retiene la información. Pérez Gómez (2008), considera que tanto los docentes como el alumnado son activos procesadores de información y mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que surgen tres vías de investigación dentro de este paradigma.

El **Paradigma centrado en el docente**, que recoge las investigaciones que (Clark, 1976; Marcelo García, 1987; Pérez Gómez, 1985; Villar Angulo, 1986b; Zabalza, 1995...), toman en consideración los procesos internos que se producen en el docente a la hora de tomar decisiones durante la enseñanza. Es decir, se trata de conocer los procesos de razonamiento del docente durante su actividad profesional (Marcelo García, 1987), diferenciándose de los paradigmas anteriores en la preocupación por conocer el proceso cognitivo y demás variables (actitudes, creencias, valores, teorías implícitas) que subyacen en los procesos de enseñanza y que no se tenían en cuenta en el **Paradigma Proceso-Producto**.

La segunda vía de investigación se conoce con el nombre de **Paradigma centrado en el alumnado**, cuyas investigaciones (Furth, 1978; Gallagher, 1979; Olson, 1974, Snow, 1974), se centran en conocer los procesos cognitivos con los que el alumnado capta y procesa la información, teniendo en cuenta su implicación en los resultados de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el **Paradigma Mediacional Integrado**, es una propuesta integradora de los dos anteriores al considerar tanto al docente como al alumnado mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje porque los dos procesan información y toman decisiones.

Como se ha podido comprobar el **Paradigma Mediacional**, y por tanto el **Interpretativo**, no se centran únicamente en la figura del docente, al considerar a los alumnos también como mediadores del aprendizaje. Además el docente es percibido como un agente que reflexiona, que emite juicios y toma decisiones, teniendo en cuenta la relación de los procesos mentales y los comportamientos incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Clark (1985), lo percibe como un constructivista que elabora estrategias de actuación desde los procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa. En esta misma línea Marcelo García (1987), define al docente como el sujeto que toma decisiones, siendo ésta su competencia más importante a desarrollar.

2.3.1.3. El paradigma crítico-reflexivo

Este Paradigma surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, con el objetivo de superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda.

Concibe la educación como un proceso histórico e ideológico y como un intento de transformar la práctica educativa para lograr racionalidad y justicia social e incluye el paradigma de investigación didáctica **Ecológico**, entendido como un enfoque de investigación que pretende estudiar las relaciones humanas entre las demandas ambientales y las respuestas de las personas en el marco natural del aula (Doyle, 1978), al considerar que las variables contextuales influyen en las actuaciones del docente y el alumnado.

Es un planteamiento conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula (Doyle, 1985a, Pérez Gómez, 1989), entendiendo ésta como un microsistema social, donde todos los elementos que lo integran (institución escolar, maestros, alumnos, etc.) interaccionan continuamente con el contexto, convirtiéndose en elementos activos y transformadores de la propia cultura que configuran lo que ocurre en el aula.

En cuanto al docente éste es percibido como un investigador o artista capaz de adaptarse y crear en cada situación específica una estrategia de innovación a partir de la investigación y la experimentación en la acción (Gimeno, 1983; Pérez Gómez, 2008; Stenhouse, 1991). Por su parte Doyle (1985a), considera que es un profesional capaz de adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza al aula y poseer una actitud crítica y transformadora pero comprometida socialmente.

Dentro de este paradigma la principal diferencia con los anteriores es que no sólo tiene en cuenta al docente y al alumnado, sino que considera todos los elementos que interactúan en el aula para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprender cómo trabaja el docente en el aula.

En la siguiente tabla podemos observar un resumen del perfil docente en cada uno de los paradigmas expuestos.

PARADIGMAS EDUCATIVOS	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	PERFIL DEL MAESTRO
Positivista	Presagio-producto	Transmisor
	Proceso-producto	Técnico
Interpretativo	Mediacional	Mediador
Crítico- reflexivo	Ecológico	Investigador

Tabla nº 3. Perfil del maestro desde los Paradigmas Educativos y desde los Paradigmas de Investigación Didáctica.

Como podemos observar, no existe un único perfil docente y por lo tanto no existe un único concepto que pueda definirle. Esto significa que tampoco ha existido un único modelo de formación docente, como vamos exponer a continuación, basándonos en los paradigmas de investigación didáctica.

2.3.2. Desde los modelos de formación

Anteriormente hemos comentado que para determinar el perfil profesional de un docente debemos conocer las características que socialmente le definen, es por ello que consideramos necesario dentro de nuestro estudio hacer referencia a los diferentes modelos de formación (académico, técnico, personalista, práctico y de reconstrucción social) que han contribuido a construir diferentes perfiles docentes en función de las concepciones de la escuela, de la enseñanza y del currículum de cada época y desde los que según Pérez Gómez (1993), se desarrollan unas imágenes y metáforas que intentan dar una definición de la función docente como profesional tanto en la escuela como en el aula.

Por su parte, Imbernón (2007a), señala que la formación de los docentes es una actividad que no puede considerarse independiente del conocimiento ni de la investigación, dado que su concepción y su proceso deriva de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento predominan en el conocimiento social y educativo que van a condicionar, entre otros, los conceptos de escuela, de enseñanza y de la formación docente, lo que conlleva a realizar una reflexión sobre las diferentes orientaciones conceptuales existentes en relación a la formación de los docentes.

El conocimiento de las orientaciones conceptuales, como afirma Imbernón, es necesario para poder analizar la formación de los docentes por ser considerado

“un elemento de análisis dinamizador, condicionador y condicionante de los procesos formativos, pues demuestra la relación con la función que estimula al profesorado para desarrollarlos, la concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde” (Imbernón, 2007a:35).

Teniendo esto en cuenta, algunos autores coinciden a la hora de describir los distintos modelos o enfoques de formación de los maestros, que vamos a desarrollar a

continuación, para ver cuál es el que más se ajusta a las características que debe tener un docente del siglo XXI para desempeñar eficazmente su labor educativa.

Muchos autores, según Marcelo García (1999b), utilizan distintos términos para designar las orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado. Así Zeichner (1983), emplea la expresión *paradigma de formación* para referirse a las creencias y tendencias existentes sobre la enseñanza, los profesores y su formación describiendo cuatro paradigmas diferentes de formación de profesorado: el tradicional-artesano, el personalista, el conductista y el orientado a la indagación. En un trabajo posterior Liston y Zeichner (1991), sustituye la expresión *paradigma de formación por tradiciones de formación de los maestros*: la tradición académica, la tradición orientada a la eficacia social, la tradición desarrollista y la tradición de reconstrucción social.

Feiman-Nemser (1990) y Marcelo García (1999b), se refieren a *orientaciones conceptuales*, entendidas como el conjunto de ideas sobre las metas de la formación de los docentes y los medios para conseguirlo. Incluyen una concepción sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre cómo aprender a enseñar que guiarán las actividades prácticas incluidas en la formación de los docentes. Establece cinco orientaciones conceptuales académica, práctica, tecnológica, personal y crítica-social.

Por su parte Pérez Gómez (1994), se refiere a *perspectivas* como concepto genérico en el cual pueden a su vez diferenciarse diferentes enfoques. Desde esta manera identifica cuatro perspectivas la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social, en las cuales se diferencian diferentes enfoques.

PARADIGMAS EDUCATIVOS	POSITIVISMO			INTERPRETATIVO		CRÍTICO
PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	Presagio-Producto	Proceso- Producto		Mediacional		Ecológico
MODELOS	Artesanal	Académica	Técnica	Personalista	Práctica	Reconstrucción social
Zeichner (1983)			Conductista	Personalista	Tradicional de oficio	Orientada a la indagación
Feiman-Nemser (1990)		Académica	Tecnológica	Personalista	Práctica	Crítica-Social
Liston y Zeichner (1991)		Académica	Eficacia Social	Desarrollista		Social reconstruccionista
Pérez Gómez (1992)		Académica	Técnica		Práctica	Reconstrucción social
		Enciclopédico	Entrenamiento		Tradicional	Crítica y reconstrucción social
		Comprensivo	Adopción de decisiones		Reflexivo sobre la práctica	Investigación-acción
Marcelo García (1999b)		Académica	Tecnológica	Personalista	Práctica	Social-reconstruccionista

Tabla nº4. Perspectivas de formación docente desde el punto de vista de diferentes autores.

Como puede observarse, existen diferentes clasificaciones de los modelos de formación docente, por lo que tomando como punto de partida las propuestas de Marcelo García (1999b) y Pérez Gómez (1994), vamos a desarrollar las perspectivas básicas de los modelos de formación docente que se identifican con las diferentes orientaciones de la enseñanza.

2.3.2.1. La perspectiva académica.

Esta perspectiva se conoce también con el nombre de perennialista, porque según Imbernón (2007a), está basada en el pensamiento escolástico al considerar el conocimiento como único y definitivo.

Dentro de esta perspectiva la enseñanza es concebida como un proceso de transmisión de conocimientos, de manera que el aprendizaje es visto como la acumulación de los contenidos de la cultura que la humanidad ha producido, y el docente es considerado como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura.

De esta manera el principal objetivo de la formación docente dentro de esta perspectiva es el dominio de los contenidos de las disciplinas que debe transmitir, concediéndose escasa importancia a su formación pedagógica

Dentro de esta perspectiva Pérez Gómez (1994), diferencia dos enfoques extremos entre los que se encuentran distintas posiciones intermedias: **el enfoque enciclopédico** y **el enfoque comprensivo**.

El enfoque enciclopédico concibe el aprendizaje como la acumulación de conocimientos, de manera que cuantos más conocimientos posea el docente de las diferentes disciplinas, mejor podrá realizar su función de transmisión.

Dentro de este enfoque se forma a los docentes como si fuesen especialistas en una o varias ramas del conocimiento académico, por lo que se le confunde con el especialista en las diferentes disciplinas y no se distingue claramente entre saber y saber hacer.

Son docentes cuyas tareas se centran en dominar los contenidos disciplinares que deben enseñar, adquirir la capacidad de explicarlos con claridad y con orden a su alumnado y evaluar con rigor la adquisición de esos contenidos por parte de su alumnado, de manera que se concede poca importancia a la formación didáctica de la propia disciplina y la pedagógica del docente.

En contraposición al enfoque enciclopédico se sitúa el *enfoque comprensivo*, que concibe al docente como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia que debe enseñar, así como la forma de enseñarla a su alumnado.

De esta manera el docente debe incorporar lo que Shulman (1987), denomina *conocimiento del contenido pedagógico* de las disciplinas, es decir, la capacidad para entender por qué razón el aprendizaje de ciertos contenidos es unas veces fácil y otras difícil para los alumnos de diferentes edades o condiciones sociales

Estos dos modelos son representantes del paradigma proceso-producto, ya que *“todo gira en torno al dominio de la materia de enseñanza y será esa la que rija las posibles estrategias de enseñanza”* (Ruiz Bueno, 2001:104).

2.3.2.2. La perspectiva técnica

A raíz de los avances tecnológicos y del desarrollo de la psicología conductista, surge una nueva orientación que según Imbernón (2007a), se basa en el esencialismo, es decir, *“se niega la diferencia o se reduce a la lógica de los hechos en la búsqueda de lo permanente e invariable”* (Imbernón, 2007a:37). En contraposición a la orientación académica, con ella se prioriza la cultura técnica y científica en vez de la humanística y artística.

Desde esta perspectiva, ubicada en el paradigma positivista de la educación, del paradigma proceso-producto se intenta dar a la enseñanza un nuevo estatus, fomentando grandes avances en el estudio y desarrollo de la práctica docente. Concibe la enseñanza, como afirma García-Valcárcel (2009), como una ciencia aplicada y al docente, como un técnico que debe aplicar o ejecutar acciones que han sido diseñadas por otros sujetos.

Es un enfoque que, según Diker y Terigui (1997), diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico, al entender este último como una aplicación del teórico. Este hecho justifica el impacto de este enfoque tecnológico sobre las prácticas y sobre la formación docente, basada en la concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz, centrando la atención en el conocimiento y destrezas necesarias para la enseñanza. Son destrezas derivadas de la investigación proceso-producto que según Feiman-Nemser (1990), significa que aprender a enseñar implica la adquisición de unos principios y de unas prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza y donde la competencia se define en términos de actuación.

De acuerdo con Imbernón (2007a) y García-Valcárcel (2009), uno de los programas más representativos ha sido la Formación del Profesorado basado en Competencias, es decir, en las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar la tarea.

Dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez (1994), distingue dos enfoques que proyectan dos modelos distintos de formación docente diferentes: **el modelo de entrenamiento** y **el modelo de adopción de decisiones**.

El **modelo de entrenamiento** considerado como el enfoque más puro (Arranz Martínez, 2002), tiene como meta que el docente adquiera a través de la formación las competencias específicas y observables, es decir los “*comportamientos docentes observables*” (Villar, 1986a: 42).

Feiman-Nemser (1990), describe la aplicación de este enfoque de entrenamiento como lineal y rutinaria, en la que se siguen los siguientes pasos:

- Instruir a los docentes sobre la teoría que sustenta el procedimiento sobre el que se está entrenando
- Presentarles una demostración del procedimiento realizada por un experto
- Ofrecerles la oportunidad de practicar la estrategia y se les informa sobre el grado de ejecución y los aspectos a mejorar
- Ayudarles a transferir esa estrategia aprendida al contexto real del aula.

Según Pérez Gómez (1994), este modelo es el más mecanicista, el modelo de entrenamiento es el más mecánico de esta perspectiva, dado que la formación se sustenta en las relaciones entre los comportamientos del docente y el rendimiento del alumnado. Propone diseñar programas de formación basados en el entrenamiento del docente en técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa.

Son varios los programas de formación docente que han intentado describir la conducta del docente de formación: los programas CBTE (*Competences Basic on Teacher Education*) o Programas de Formación del Profesorado basado en Competencias y la microenseñanza (Allen y Ryan, 1969), que surge como un método para impartir técnicas docentes específicas a los alumnos y cuya mayor contribución al proceso de formación docente fue el énfasis de las conductas precisas y observables que se esperaba que demostrara el docente al que se estaba formando.

Por su parte, **el modelo de adopción de decisiones** considera, que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del docente deben convertirse en principios y procedimientos que puedan utilizar al tomar decisiones y resolver problemas en su labor diaria en el aula (Pérez Gómez, 1994). Es un modelo en el que los programas de formación docente pretenden que los docentes aprendan teorías de

intervención en el aula y adquieran formas de pensar, apoyadas en principios y procedimientos de intervención, para que el docente sea capaz de decidir la utilización de estas técnicas según el problema al que deba hacer frente.

2.3.2.3. La perspectiva personalista

Esta perspectiva, ubicada en el paradigma interpretativo de la educación, del paradigma mediacional contemplada por Zeichner (1983), Feiman-Nemser (1990), y posteriormente por Marcelo García (1999b), concibe la enseñanza como algo más que una técnica que debe facilitar las estrategias necesarias para permitir un adecuado autodesarrollo y realización del docente al concebirse la educación como un proceso de construcción de uno mismo.

Según Feiman-Nemser (1990), el objetivo principal de la formación de los docentes dentro de esta perspectiva personalista, es la promoción del desarrollo personal de los docentes. Es decir, se centra en formar docentes que tengan un autoconcepto positivo, para lograr un buen aprendizaje que sea construido por cada alumno/a, porque el futuro docente es el centro de todo el proceso de formación, pero aprender a enseñar es aprender a comprenderse, a desarrollarse, a saber utilizar progresivamente todos los recursos personales.

2.3.2.4. La perspectiva práctica

Se encuentra ubicada en el paradigma interpretativo de la educación, del paradigma mediacional.

La formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, donde *“la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”* (Pérez Gómez 1994:410), de manera que el docente concebido como un artesano, práctico o profesional debe utilizar su experiencia y creatividad para afrontar cada una de las diferentes situaciones que se le presenten en su labor diaria dentro del aula.

Dentro de esta ella, Pérez Gómez (1994), diferencian dos enfoques: **el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica.**

En el **enfoque tradicional**, la enseñanza se concibe como una actividad artesanal donde el conocimiento sobre la misma se ha ido acumulando, a lo largo del tiempo, mediante el proceso de ensayo y error, transmitiéndose generacionalmente mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del docente experimentado. De esta manera el docente es visto como un maestro pasivo, que aprende la labor docente mediante la observación e imitación de los maestros experimentados.

Desde el **enfoque reflexivo sobre la práctica**, se cambia de un aprendizaje pasivo a un aprendizaje activo que se produce a través de la reflexión personal de los docentes durante su práctica y tras la misma, porque la formación se convierte en una preparación profesional que les permite a los docentes actuar en el arte de la práctica. Es decir, los docentes deben recrear el conocimiento y adaptarlo a cada una de las situaciones que se les planteen en su quehacer diario integrando su perspectiva investigadora con su sabiduría práctica y con su conocimiento previo para realizar, como señala Schon (1983), una reflexión en la acción que le permita diseñar diferentes y prever sus consecuencias.

Marcelo García (1999b), ve en ese enfoque de práctica reflexiva un gran cambio en cuanto al concepto de destreza profesional en relación con el enfoque de práctica tradicional, al considerar al práctico reflexivo como flexible, abierto a la posibilidad de cambio, capacitado para efectuar un análisis de su propia práctica, crítico y capaz de poner en práctica estrategias cognitivas y relacionales efectivas.

2.3.2.5. La perspectiva de reconstrucción social

Se ubica en el paradigma crítico-reflexivo de la educación, del paradigma ecológico se conoce también como *orientada a la indagación* (Zeichner, 1983), *crítica social* (Feiman-Nemser, 1990), u *orientación social-reconstruccionista* (Liston y Zeichner, 1991; Marcelo García, 1999b), posiciones que como señala Pérez Gómez (2005), entienden que la enseñanza es una actividad crítica, en la que los valores que

presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que orienten todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, docente es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica diaria con el objetivo de comprender tanto las características que tienen lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el contexto en que surgen, para que su acción reflexiva facilite el desarrollo autónomo de los agentes implicados en el proceso educativo.

Dentro de esta perspectiva, Marcelo García (1999b) y Pérez Gómez (1994), distinguen dos enfoques: **el enfoque de crítica y de reconstrucción social** y **el enfoque de investigación–acción**.

El enfoque de **crítica y de reconstrucción social**, representado por autores como Zeichner, (1983), Carr y Kemmis, (1988), Apple (1989), Smyth (1991) y Giroux (1991), que defienden que la formación es la mejor manera de trabajar y desarrollar los valores democráticos de justicia e igualdad, dentro de la escuela y del aula, y de contribuir a la emancipación de los agentes implicados en los procesos formativos. Por lo tanto, el docente es concebido como un intelectual crítico y transformador, *“ocupado en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria”* (Giroux, 1991:89).

Para Carr y Kemmis (1988) y Smyth (1991), el docente también debe colaborar con otros profesionales para favorecer su reflexión crítica. De esta manera, desde este enfoque el docente se concibe como un educador y como un activista político, que debe intervenir en el análisis y debate de los asuntos públicos, y que debe provocar en el alumnado el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

En consecuencia, los programas de formación docente enfatizan, según Pérez Gómez (1994), tres aspectos fundamentales:

- La adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social;
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y;

- El desarrollo de actitudes de búsqueda, experimentación, crítica, que requieran el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

En el enfoque de **investigación–acción y formación del docente**, se encuentra principalmente representado por, Stenhouse (1991) y Elliot (1990), que “*defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad*” (Pérez Gómez, 1994:422). Ambos autores consideran la enseñanza como un arte donde las ideas se van experimentando como un arte a través de la práctica de forma reflexiva y creadora.

Stenhouse (1991), propone un modelo procesual de desarrollo del currículum, y considera que no puede éste no puede existir sin el desarrollo profesional del docente, concebido como un proceso de investigación a través del cual los docentes reflexionan sobre su práctica para mejorar la calidad de su labor docente. Es decir, concibe al docente como un investigador.

Elliott (1990), presenta un modelo de investigación-acción en espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y reflexión, que transforma la práctica al modificarse tanto los participantes como la situación. Siendo un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa y al propiciar un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la transformación de la misma práctica. Pérez Gómez (1994), señala que en este modelo el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende, al intervenir para facilitar la comprensión del alumnado, la reconstrucción del conocimiento experiencial y también al reflexionar sobre su intervención educativa.

A partir de estas perspectivas de la formación de los docentes García-Valcárcel (2009), realiza una síntesis de la concepción del docente y de la formación a través de las diversas perspectivas de formación.

PERSPECTIVA	DOCENTE	FORMACIÓN	ENFOQUE
Académica	Especialista de un área disciplinar	Proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales	- Enciclopédico - Comprensivo
Tecnológica	Técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación	Formación del profesorado basado en competencias (C.B.T.E)	-Destreza de toma de decisiones -Destreza de autoobservación
Personalista	Persona con todos sus condicionantes y posibilidades	Autodescubrimiento del modo personal de enseñar, tomar conciencia de uno mismo	-Programa de formación personalizada
Práctica	Profesional que toma decisiones que requieren opciones éticas-políticas	Aprendizaje por la experiencia y observación	-Enfoque tradicional -Enfoque reflexivo sobre la práctica

Tabla nº 5. Perspectivas en la formación de los profesores (García-Valcárcel, 2009:19).

Después de revisar las diferentes perspectivas de formación y los paradigmas de aprendizaje hemos comprobado como el maestro a lo largo de la historia ha tenido siempre una función que desarrollar claramente marcada, *la función social*, al ser el encargado de formar a las nuevas generaciones, unas veces como transmisor de la información (competencial), y otras como en la actualidad siendo mediador del aprendizaje.

Este cambio de rol docente, es debido a que se ha producido un gran cambio en nuestra sociedad que demanda otro tipo de docente más acorde a las nuevas necesidades tanto del alumnado como de la sociedad actual.

De esta manera, como hemos comentado anteriormente, se percibe un cambio en el perfil profesional de los docentes, del maestro competencial al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado, que según Tébar (2003), es un experto que domina y planifica los contenidos que quiere transmitir y que establece una serie de metas con el objetivo de que su alumnado sea capaz de construir las habilidades necesarias para poder llegar a ser autónomos en su aprendizaje. Es decir, debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo, y compartiendo

experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos. Por lo tanto, el maestro mediador es el que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, a unos alumnos que han adquirido un rol activo y en su enseñanza y un espíritu emprendedor (Gairín, 2011).

Una vez que hemos expuesto los cambios que ha habido en relación al perfil profesional docente a lo largo de la historia, tenemos claro que éste conforma la imagen que la sociedad percibe del maestro, lo que unido a la imagen que el maestro tiene de sí mismo es lo que se conoce como identidad profesional.

2.4. La identidad profesional del docente

Definir el término de identidad profesional no resulta sencillo porque es uno *“de los conceptos más abstractos y escurridizos empleados por las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales”* (Devís y Sparkes, 2004:87), que se encuentra unido a expresiones como identidad cultural o identidad lingüística.

En un intento de abordar la definición de la identidad profesional de forma sencilla hemos recogido las definiciones de diferentes autores en la siguiente tabla.

AUTOR	DEFINICIÓN
Hirsch (1993:67)	Es un proceso de selección, organización y evaluación de las experiencias sociales.
Guiddens (1995:72)	La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía
Montero (1999:141)	Conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional.
Dubar (2000:109)	Es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.
Gewerc (2001:33)	Hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy?
Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier (2001:28)	Consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente.
Beijaard, Meijer y Verloop (2004:107)	Es un proceso que se desarrolla durante toda la vida.
Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004:13)	Se presenta como una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual ligada a los contextos diferenciales de trabajo.
Devís y Sparkes (2004:879)	Dependerá del momento de la vida en que nos encontremos, la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento y a quién se dirija dicha respuesta
Knowles (2004:149)	Es la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes
Marcelo y Vaillant (2009)	Pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos de profesionales

Tabla nº 6. Definiciones de identidad profesional del docente desde el punto de vista de diferentes autores.

Pero, para comprender mejor el significado de la identidad profesional vamos a explicar las diferentes definiciones en torno al elemento que tienen en cuenta los diferentes autores para elaborar su conceptualización.

Para Gewer (2001), y Knowles (2004), la identidad profesional de los docentes hace referencia únicamente a las características personales del sujeto que le hacen diferente a los demás y que no varían a lo largo del tiempo.

Por su parte Hirsch (1993), Montero (1999), Guidens (1995), Beijaard, Meijer y Verloop (2004), Devís y Sparkes (2004), defienden que la identidad profesional es la forma de actuar o de ser del docente que se construye en un determinado momento y contexto, con lo cual no es un rasgo distintivo y variará a lo largo de su trayecto profesional según las vivencias que vaya experimentando el docente

Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004), Dubar (2000), Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier (2001), a través de sus definiciones de la identidad profesional docente explicitan la doble dimensión del concepto al hacer referencia a los rasgos propios del sujeto (identidad personal) y a los que son compartidos con el colectivo del que forman parte (identidad social).

Nosotros, entendemos que no existe una única identidad profesional común a todos los docentes a pesar de que todos compartan unos rasgos comunes y que ésta la irá construyendo el docente a lo largo de su vida teniendo en cuenta el contexto social e institucional en el que se encuentre. Porque la identidad profesional es la forma en la que los docentes se definen a sí mismos y a los demás como docentes, que se desarrolla tanto personal como socialmente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004), tras realizar una revisión en torno a las investigaciones sobre la identidad profesional encuentran las siguientes características:

- Es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, que se produce a lo largo de la vida del docente y responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
- Está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos y se compone de subidentidades, más o menos relacionadas entre sí, que hacen

referencia a los diferentes contextos en los que los docentes ejercen su labor profesional.

- Implica tanto a la persona como al contexto, de manera que no existe una única identidad profesional común a todos los docentes.

De esta forma y según Dubar (2000), para que un docente construya su identidad profesional será necesario tener en cuenta los elementos de su propia identidad personal y profesional, así como las instituciones educativas en las que desarrollará su labor docente. Se tendrá en cuenta tanto la concepción que el propio sujeto tenga de sí mismo, la interpretación de su trayectoria vital y profesional y la percepción que de él tienen los demás, porque nadie construye su identidad profesional sin tener en cuenta lo que los demás formulan sobre él (Bolívar, 2005).

En esta línea Dubar (2000, 2002), que señala la necesidad de articular los dos aspectos de los procesos identitarios:

- La trayectoria *subjetiva*, que hace referencia a los relatos biográficos de los sujetos.
- La trayectoria *objetiva* que engloba las posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico y singular en un marco estructural más amplio.

La forma en que los sujetos se ven a sí mismos y viven subjetivamente las situaciones a las que han de enfrentarse debe ser la base del análisis de la identidad profesional, dando lugar según Dubar (2000:11) a dos ejes de identificación:

- *Eje diacrónico* que se expresa en la trayectoria vivida del sujeto y en la forma en que reconstruye subjetivamente los hechos y los representan como significativos en su biografía social.
- *Eje sincrónico* ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado

La conjunción de ambos ejes, pone de manifiesto, como señalan Bolívar, Fernández Cruz, y Molina (2004), que la identidad es la conjunción de la experiencia personal del sujeto y de la percepción de un rol en una sociedad dada.

Llevándolo al terreno educativo podemos concluir que para que los docentes construyan su identidad profesional se debe tener en cuenta las experiencias previas o biografía personal del docente, porque no se puede olvidar que el docente se va configurando a través de unos sucesos vitales que van desde su formación previa hasta el momento de acceder a la práctica docente porque según Carrera (1992), ese es el momento en el que comienza su desarrollo.

También debemos mencionar la construcción del conocimiento docente porque según Butt, Raymond y Yamagishi (1988), el docente posee un conocimiento que construye a través de la experiencia de interacción personal, práctica y profesional. Y por último la percepción que tiene la sociedad del docente y de la profesión de la enseñanza que como antes hemos comentado no ha sido la misma a lo largo de la historia.

3. RESUMEN DEL CAPÍTULO

La figura del maestro no ha sido percibida de la misma forma a lo largo de la historia, de hecho en la actualidad el papel del maestro ha cambiado de nuevo, como respuesta a las exigencias de la sociedad de la información, dejando de ser un mero transmisor de conocimientos, perecederos, y de fácil acceso para el alumnado.

Se ha evolucionado del maestro competencial (LGE, 1970), al maestro mediador de los aprendizajes del alumnado (LOGSE 1990 y LOE, 2006). Es decir, el maestro debe lograr aprendizajes significativos, organizar el contexto en el que el alumnado ha de desarrollarse, potenciando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo y compartiendo experiencias de aprendizaje con su alumnado, a la vez que atiende a las diferencias individuales de cada uno de ellos. Por lo tanto, el maestro mediador debe enseñarle al alumnado qué hacer, cómo, cuándo y por qué.

Para nosotros, hoy en día, el maestro, es *el docente que, tras haber superado su período de formación inicial, está acreditado para educar y enseñar en las etapas de Educación Infantil y Primaria*. Es decir, que ejerce la profesión de la enseñanza y que por lo tanto es un profesional de la educación que ha desarrollado siempre una *función social*, al ser el encargado de formar a las nuevas generaciones, unas veces como transmisor de la información (competencial), y otras como en la actualidad siendo mediador del aprendizaje de sus alumnos.

CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

0. INTRODUCCIÓN

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

1.1. La formación inicial de los maestros

2. LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA, CAMINANDO HACIA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. El modelo universitario en el espacio europeo de educación superior

2.1.1. Primeros pasos: de Bolonia a Londres

2.1.2. Evolución: de Londres a la actualidad

3. DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO A LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

4. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS

5. LA UNIVERSIDAD DE LEÓN: GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

6. RESUMEN

0. INTRODUCCIÓN

Tras tener en cuenta la visión que se ha dado del maestro y de su perfil profesional en el capítulo anterior, ahora debemos dirigir nuestro estudio hacia la formación de los maestros teniendo en cuenta que la enseñanza es una profesión que conlleva una preparación relativamente larga y especializada en el nivel de educación superior y que se rige por su propio código ético (Marcelo García, 1999b).

Requiere que las personas que la ejerzan, los docentes, tengan una adecuada competencia profesional que derive en un buen dominio de la ciencia, la técnica y el arte, de ahí la importancia de la formación docente, porque no hay que olvidar que la preocupación por la formación de los docentes ha existido siempre; si la formación se define sólo como la educación de los futuros maestros, irá cambiando a la vez que cambia la educación.

Vamos a comenzar el capítulo realizando un acercamiento conceptual al término de formación (Gimeno, 1982; Doyle, 1985b; Marcelo García, 1989; Medina y Domínguez, 1989; Floden y Buuchman, 1990; Villar Angulo, 1990; Imbernón, 1991; Ferry, 1991; Zabalza, 1995; Marcelo García, 1999a; Sarramona, 2002; Brunet y Belzunegui, 2003), para comprender las distintas etapas que se incluyen en ella, centrándonos en la formación inicial por la importancia de conocer cómo se forman los futuros docentes en la Universidad para poder responder a los desafíos y retos que la sociedad les va planteando.

A consecuencia de que en la actualidad el entorno educativo universitario ha pasado por un proceso de adaptación con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el segundo apartado de este capítulo vamos a desarrollar cómo la Universidad Española ha ido evolucionando a lo largo de la historia hasta su integración en el EEES (Valcárcel Cases, 2003), explicando cómo surge este nuevo modelo educativo universitario y los objetivos que se persiguen con él.

En el tercer apartado de este segundo capítulo, explicaremos cuál ha sido la incidencia de la evolución de la Universidad española en las transformaciones de los estudios de Magisterio, recorriendo la historia de la formación de los maestros desde

antes de que ésta se institucionalizará hasta la actualidad en la que se habla de Grados en Educación.

Después, revisaremos el nuevo modelo de formación, derivado del EEES, centrado en que los estudiantes universitarios adquieran las competencias profesionales requeridas por la sociedad para el desarrollo de su labor profesional. Por ello, comenzaremos delimitando el término competencia (Zabalza, 2004b; Perrenoud, 2004a; Tejada, 2007; Pérez García, 2008), para explicitar los distintos tipos de competencias que los futuros maestros han de adquirir durante su periodo de formación.

Por último, teniendo en cuenta que nuestro estudio de investigación versa sobre los maestros de Educación Primaria formados en la Universidad de León, consideramos necesario exponer cómo han ido evolucionando los estudios los estudios de Magisterio de la Facultad de Educación hasta llegar a los actuales estudios de Grado de Educación Primaria de la Universidad de León.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)⁸ la formación es entendida como la “*acción y efecto de formar o formarse*”, es decir, es la acción de “*adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral*”.

Partiendo de esta definición, vamos a exponer las diferentes conceptualizaciones dadas por diferentes autores agrupándolas en función del aspecto al que hacen referencia:

- como elemento de la didáctica para mejorar la calidad educativa (Gimeno, 1982),
- como experiencias que le permiten al docente desempeñar su labor profesional (Doyle, 1985b; Floden y Buuchman, 1990; Sarramona, 2002),
- como técnica para mejorar la enseñanza del alumnado (Medina y Domínguez, 1989; Villar Angulo, 1990; Marcelo García, 1999a),
- como medio para adquirir conocimientos y destrezas (Marcelo García, 1989; Villar Angulo, 1990; Brunet y Belzunegui, 2003),
- como elemento de búsqueda de la identidad personal plena (Ferry, 1991; Zabalza, 1995) y
- como medio para dar forma a algo o a alguien (Imbernón, 1991).

Desde el punto de vista de la didáctica la formación de los docentes es una herramienta operacionalizadora que colabora en la mejora de la calidad de la enseñanza. A este respecto, representa “*una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo*” Gimeno (1982:77), es decir, la formación docente es uno de los elementos fundamentales que utiliza la Didáctica para favorecer a la mejora de la calidad de la enseñanza.

⁸ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española.

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=formación

Doyle (1985b), observa más críticamente la formación al definirla como el grupo de experiencias que se encuentran débilmente coordinadas y que son diseñadas para que los docentes estén preparados para las escuelas tanto primarias como secundarias. Esta definición se centra más en los aspectos institucionales de la formación que en su función social.

Floden y Buchman (1990), afirman que:

“para dar sentido a la formación del profesorado, no se puede derivar su cuerpo conceptual del concepto de enseñanza en sí misma. Enseñar, que es algo que cualquiera hace en cualquier momento, no es lo mismo que ser profesor. Existen otras preocupaciones conceptuales más amplias que contribuyen a configurar al profesor: ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos) para conseguir que éstas personas aprendan algo (se eduquen)” (En Marcelo García, 1999b:25).

Estos autores, diferencian la enseñanza de la formación señalando que ésta última es algo más técnico, más especializado que se debe adquirir con la experiencia de la labor docente.

Sarramona (2002), opina que el propósito de toda formación es capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinados con los requisitos pertinentes de calidad.

Medina y Domínguez (1989:87), aportan una definición de formación bastante más explícita, en la que se describen los procesos que intervienen en ella: *“la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”*. Mediante esta definición nos dan una imagen de profesor reflexivo e innovador, que a través de la formación desarrolla un estilo de enseñanza para que su alumnado utilice el aprendizaje significativo, además de señalar la importancia que tiene el trabajo en equipo.

Por su parte Marcelo García (1989:28), entiende que la formación es *“el proceso mediante el cual los profesores y profesoras en formación o en ejercicio se implican,*

individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma crítica y reflexiva propicia la adquisición de conocimiento, destreza y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional". Este mismo autor años más tarde vuelve a definir la formación docente de una manera más bastante completa:

"Formación del profesorado es el campo de conocimiento, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que dentro de la didáctica y organización escolar estudia los procesos mediante los cuales los profesores se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de los cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, el currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos"(Marcelo García, 1999b:28).

De esta definición se desprenden varias aportaciones:

- La formación es una mezcla de propuestas tanto teóricas como prácticas.
- Engloba modalidades o estrategias formativas tanto individuales como colectivas.
- Combina contenidos de orden conceptual (conocimientos), conceptual (destrezas) y actitudinal (disposiciones).

Desde otro punto de vista, Villar Angulo (1990), define la formación como un encuentro o una interacción entre docente y alumno/a conceptualizándola como *"aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez de formador y formado de conseguir un objetivo explicitado"*.

Brunet y Belzunegui (2003:23), entienden que es un término que está presente en diferentes disciplinas, como en la pedagogía, psicología y sociología y que aunque en cada una de ellas adquiera una connotación diferente, en general la formación se puede entender como *"un proceso continuo de aprendizaje de conocimientos, habilidades y de interiorización de pautas comportamentales"*. De esta definición se desprende la idea de que cualquier sujeto puede estar continuamente acumulando conocimientos y experiencias.

Ferry (1991), por su parte defiende que "*Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*" (Ferry, 1991:43). Desde esta definición el autor señala la importancia del componente personal de la formación, puesto que considera que es un proceso de desarrollo individual a través del cual el docente adquiere y mejora sus capacidades.

Zabalza (1995), al igual que Ferry (1991), subraya la importancia del componente personal refiriéndose a la docencia como al proceso que siguen las personas en LA búsqueda de su identidad personal plena, de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural.

Por su parte Imbernón (1994b, 2007b), opina que el concepto de formación se suele asociar a la idea de dar forma a alguna cosa e implica en contraposición a adiestrar, introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción.

De las definiciones revisadas, podemos observar, que la formación docente puede ser analizada desde diferentes vertientes, tal como mostramos en la siguiente tabla.

DEFINICIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	AUTOR
Elemento de la didáctica para mejorar la calidad educativa	Gimeno (1982)
Experiencias que le permiten al docente desempeñar su labor docente	Doyle (1985b), Floden y Buchman (1990) y Sarramona (2002)
Mejorar la enseñanza del alumnado	Medina y Domínguez (1989), Marcelo García (1999a) y Villar Angulo (1990)
Adquisición de conocimientos y destrezas	Marcelo García (1989), Villar Angulo (1990); y Brunet y Belzunegui (2003)
Búsqueda de la identidad personal plena	Ferry (1991) y Zabalza (1995)
Dar forma a algo o a alguien	Imbernón (1991)

Tabla nº7. Clasificación de las definiciones de formación docente desde diferentes vertientes.

A lo largo del tiempo han aparecido diferentes formas de entender la formación, como pone de manifiesto De Vicente (2003), al referirla como un constructo que ha sufrido cambios profundos en su conceptualización con el paso del tiempo, que siempre se ha relacionado íntimamente con el concepto de enseñanza, lo que justifica que la concepción que se ha ido teniendo de la formación ha concluido en una forma específica de pensar en ella.

En la actualidad, dentro del Marco Europeo, no podemos dejar de lado la formación en competencias profesionales al ser uno de los objetivos fundamentales de la universidad actual, *“orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable”*(González Maura y González Tirados, 2008:207). Se espera que los docentes adquieran las competencias profesionales necesarias en su labor docente para poder mejorar la calidad de la enseñanza.

Nosotros, consideramos que la formación es un proceso continuo donde los maestros son considerados profesionales y la enseñanza profesión, con lo que su formación es un proceso de desarrollo tanto a nivel personal como profesional, que tiene lugar a través de diferentes etapas, cuya finalidad es que los maestros adquieran y perfeccionen las competencias necesarias para desarrollar el currículum y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva el proceso de convertirse en docente es un largo proceso a través del cual los maestros pasan por diferentes etapas con el fin de aprender a desarrollar su labor docente de la manera más eficaz posible. Son diversos los autores que han estudiado las fases que se dan en el aprendizaje de la docencia, es decir, los estadios por los cuales transitan los docentes a lo largo de toda su carrera.

Uno de ellos es Feiman que en 1983 distinguió cuatro fases que los docentes debían recorrer para formarse como docentes, recogidas por Sáenz López Buñuel (2000b), en un estudio sobre la formación de los maestros principiantes de Educación Física:

- **Preentrenamiento:** esta fase tiene lugar cuando se es alumno/a, antes de llegar a la universidad. Las experiencias vividas son de mano de los maestros de nuestra niñez y adolescencia, que muchas veces pueden influirnos a la hora de desarrollar nuestra futura labor docente.
- **Preservicio o Formación Inicial:** cuando comenzamos nuestra formación universitaria para convertirnos en docentes adquirimos unos conocimientos pedagógicos a través de las diferentes materias cursadas y a través del período de prácticas que debemos realizar.
- **Inducción o Iniciación a la Enseñanza:** son las primeras experiencias docentes, a través de las cuales los maestros aprenden a enseñar mediante mecanismos de supervivencia inducidos de la propia práctica.
- **Fase de Servicio/Formación Permanente:** donde se encuentran las actividades planificadas por las instituciones o por los propios docentes para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de su enseñanza.

En esta misma línea Imbernón (1994b, 2007a), establece tres fases dentro del proceso de convertirse en docente:

- **La Formación básica y socialización profesional:** hace referencia a la formación inicial de Feiman (1983), y en ella tiene lugar la formación a través con la cual el futuro docente adquirirá el conocimiento pedagógico, el conocimiento de las disciplinas académicas y donde, según Levinson (1982), realizará las prácticas de enseñanza;
- **La Inducción profesional y socialización a la práctica en los primeros años de ejercicio:** se corresponde con la tercera fase de Feiman (1983), donde Imbernón (1994b, 2007a), sitúa al maestro novel, señalando que dicha condición es la que le concede unas características especiales;
- **El Perfeccionamiento:** se desarrolla paralelamente al ejercicio profesional y que es la fase de Formación Permanente recogida por Feiman (1983).

Aunque cada clasificación considera distintas fases o etapas, la alternativa más aceptada supone una caracterización de la formación de los maestros en tres fases fundamentales: la formación inicial, la iniciación y la formación en ejercicio, donde

cada una tiene entidad suficiente como para ser analizadas por separado (Sarramona, Noguera y Vera, 1988).

En esta misma línea se sitúan González Garcés y Fernández Prieto (2009), que consideran necesario abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, lo que exige unos docentes que tengan una mejor formación, predisposición y comprensión hacia su labor docente, resaltando ante ello tres procesos implicados en la formación que a pesar de ser diferentes se complementan. De esta manera, estos autores señalan que dentro de la formación se incluye:

- **La formación inicial** y la cualificación previa anterior a desempeñar un puesto de trabajo.
- **La iniciación a la docencia**, momento en el que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional.
- **La formación permanente** de los docentes, que tiene lugar cuando se encuentran plenamente incorporados en las tareas docentes una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

Del mismo modo, recogen que

“la formación, debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente y que optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales” (González Garcés y Fernández Prieto, 2009:420).

Resaltan la importancia de entender la tarea de enseñar como un proceso continuo, derivado de los diversos cambios tanto sociales como humanos que estamos viviendo que nos obligan a afrontarlos modificando la manera de organizar dicho proceso de enseñanza.

A modo de resumen, vamos a exponer los principios en los que se sustenta la formación de los docentes que hacen referencia a las normas e ideas que dirigen el proceso de formación y que son recogidos por Marcelo García (1999b):

- La formación de los docentes es un **proceso continuo**: es un proceso compuesto por diferentes fases, diferenciadas por su contenido curricular, que responden a unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes. De esta manera refleja la fuerte conexión existente entre la formación inicial y permanente del docente, porque no se trata de que la formación inicial ofrezca unos productos acabados, sino que debe ser la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional.
- **Integrar la formación del profesorado en procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular**, con el fin de que mejore y facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sea analizada en relación al desarrollo curricular. En esta misma línea, Escudero (1992:57), señala que “*la formación bien entendida debe estar perfectamente orientada al cambio, a activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos.*” Es decir, la formación debe ir a la par que los cambios que se produzcan en la sociedad.
- **Conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela**, para lograr una visión del centro educativo como facilitadores y promovedores de procesos de aprendizaje para los docentes. De esta manera se pone de manifiesto el poder de las organizaciones escolares para favorecer una determinada cultura entre los docentes que la forman.
- **Integración entre la formación del profesorado en relación a los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores**. Los docentes se diferencian entre sí por la manera que tienen de aunar los contenidos que deben enseñar y la forma de hacerlo pedagógicamente.
- **Integración teoría-práctica**, el proceso de aprender a enseñar debe realizarse integrando tanto el conocimiento práctico como el teórico en un mismo currículum orientado a la acción. Pérez Gómez (1988:143), señala que “*la práctica se concibe como un espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones*”. De esta manera deberemos considerar la práctica como una

asignatura más que ha de conducir al docente hacia el análisis y reflexión en y sobre su propia acción.

- ***Facilitar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesorado y el tipo de educación que posteriormente le será pedida que lleve a cabo***, este principio hace referencia a la necesidad de coherencia entre lo que el docente enseña, como concepciones y principios pedagógicos didácticos, y las actuaciones del formador de formadores, es decir “*cuando se forman profesores es de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma como ese conocimiento se transmite*” (Marcelo García, 1999b:9).
- Principio de ***individualización como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado***, el proceso de aprender a enseñar debe ser heterogéneo para los docentes, puesto que debe tenerse en cuenta las características personales, cognitivas, etc. de cada docente para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades.
- El último principio es ***proporcionar la posibilidad para que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales***, de esta manera Marcelo García (1999b:9), define a los docentes como “*sujetos con capacidad para generar conocimiento y para valorar el conocimiento desarrollado por otros*” de manera que se a través de la formación se debe promover un contexto propicio para que los docentes puedan desarrollarse intelectual, social y emocionalmente para hacer frente al entorno.

Estos principios, según Tejada Fernández (2001), son los que le van a permitir al docente abandonar el rol adquirido de consumidor del conocimiento para adquirir el de generador de conocimiento.

Años más tarde García-Valcárcel (2009:16), plantea otros principios “*relacionados con los contenidos y los fundamentos metodológicos primordiales en los procesos de formación*”:

- Fomentar la revisión y la actualización de las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el análisis reflexivo y crítico de la realidad de cada docente.

- Dar respuesta a los diferentes aprendizajes del alumnado.
- Prever las demandas y necesidades futuras.
- Plantear las actividades formativas teniendo en cuenta los principios, métodos y actividades que se espera que los futuros docentes utilicen en su futura labor profesional.
- Sacar mayor partido al uso de las TIC para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizándolas desde un nuevo marco pedagógico acorde a las nuevas exigencias.
- Plantear procesos de evaluación más acordes a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar la educación en valores esencial para la formación de los futuros docentes.

Teniéndolos en cuenta, percibimos la formación como algo inacabado y necesario en la labor diaria de los docentes debido a los cambios en el sistema educativo y en el mundo del trabajo, ya que hoy en día nos referimos a una educación profesional, que obliga a los docentes a llevar a cabo una constante búsqueda de diferentes procedimientos que sean intrínsecos al proceso de formación.

Es necesario que los docentes perciban la formación como una experiencia educativa continua en el tiempo que les sea válida para la enseñanza. Castro (2004), señala que la formación es una variable que asegura la calidad institucional y el propio desarrollo profesional, ante lo que no debemos olvidar que el nuevo contexto que están viviendo las universidades europeas obliga a realizar un proceso de socialización y perfeccionamiento continuo.

1.1. La formación inicial de los maestros

De las fases que se incluyen en el proceso de formación de los maestros vamos a desarrollar a lo largo de este capítulo la formación inicial, que abarca los años en los que los futuros docentes se forman en la Universidad con el fin de ser capaces de enfrentarse a los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual, caracterizada por:

“el auge de la tecnología, la especialización continua de la ciencia social, la crítica del método científico tradicional, el concepto de ciencia, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre lo que debe enseñarse, la imprescindible formación continua de los individuos, el neoliberalismo galopante, los nuevos medios formativos” (Imbernón, 2000:38).

De esta manera, no tiene sentido concebir el rol del docente como transmisor de conocimientos y saberes, ya que hoy en día los futuros docentes se desenvuelven en un medio cargado de estímulos, por lo que se deberá incidir, según Pérez Gómez (1990), en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes, porque el futuro maestro deberá reunir *“conocimientos y cualidades que le permitan un alto grado de flexibilidad pedagógica y un considerable poder de decisión y responsabilidad”*, (Fernández Balboa, 2001:35). Se deberá formar a un docente que guíe y motive a su alumnado para ayudarlo a adquirir un aprendizaje significativo, por lo que será necesario, darle una sólida preparación didáctica general y específica.

Con la integración del sistema universitario en el EEES, como desarrollaremos más adelante, se exigen nuevos retos referentes a la formación inicial de los futuros maestros para que, centrándose en el alumnado, se les forme mediante metodologías activas que según Zaragoza Casterad; Generelo Lanaspá y Julián Clemente (2008), favorezcan un adecuado equilibrio entre competencias, conocimientos, valores y actitudes, porque la Universidad según Belando (1999), es *“un instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo, tiene un reto acuciante en la formación de su profesorado”*, (en Zaragoza Casterad; Generelo Lanaspá y Julián Clemente, 2008:2). Es por ello que a la formación inicial de los docentes debe englobar las siguientes finalidades:

Autores	Finalidad de la formación inicial
Marrero y Cols (1999)	Integrar una formación científica y formación profesional
Cochran-Smith y Litle (2003)	Dotar al alumnado de una actitud indagadora hacia la práctica
Tardif (2004)	Formar al docente ideal
Fraile, A. (2004)	Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de una formación didáctica
Gómez y Lupiáñez, (2007)	Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza

Tabla nº8. Finalidades de la formación inicial.

Para Marrero y Cols (1999), la formación inicial de los docentes deberá integrar *“la formación científica que incluye la adquisición de conocimientos específicos, de habilidades, y la formación profesional que incluye una formación psicopedagógica-didáctica y una iniciación a la configuración de su pensamiento práctico a través del contacto con la realidad educativa”* (En Zaragoza Casterad; Generelo Lanaspá y Julián Clemente, 2008:2). De manera que los docentes, bajo este punto de vista, estén capacitados para:

“actuar en una escuela en la que una acción es imprevisible y cambiante, y asumir diversos roles como son: transmitir conocimientos, canalizar las peticiones del alumnado, evaluar los aprendizajes etc. Todo ello exige un programa amplio de formación didáctica que favorezca la adquisición de un conjunto de estrategias que les permita actuar en el aula” (Fraile, 2004:303).

Es necesario ofrecer a los futuros maestros una formación inicial cuya finalidad sea la de dotarles de destrezas, conocimientos y habilidades que les capaciten para desarrollar con éxito su futura tarea educativa y actuar con éxito en una escuela impredecible y cambiante.

Las autoras Cochran-Smith y Litle (2003), opinan que con la formación inicial se busca dotar a los alumnos maestros de una actitud indagadora hacia la práctica, crítica y transformadora. Se busca que sean capaces de prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones e investigaciones de otros; que se conviertan en maestros ideales, y como señala Tardif (2004), se debe formar docentes que conozcan tanto su materia como su disciplina y programa, a la vez que posean conocimientos relativos tanto a las ciencias de la educación como a la pedagogía, siendo

capaces de desarrollar un saber práctico que esté basado en su experiencia cotidiana con el alumnado.

Por ello, *“la formación inicial debe ser la ocasión en la que los futuros profesores comiencen a desarrollar las competencias para construir trayectorias hipotéticas de aprendizaje que les permitan diseñar y llevar a la práctica actividades de aprendizaje”* (Gómez y Lupiáñez, 2007:83). Es decir, que durante su formación universitaria adquieran los conocimientos teóricos y prácticos que les capaciten para poder desarrollar su futura labor docente con eficacia.

Como puede observarse a través de las definiciones expuestas queda patente que a la formación inicial se le pide que dote a los futuros maestros de las destrezas, conocimientos y habilidades que le van a ser necesarios en su futura labor docente para poderla desempeñar con éxito ante cualquier situación que se les pueda presentar.

En la actualidad el entorno educativo universitario ha pasado por un proceso de adaptación con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lo que ha inducido a un cambio en la formación inicial de los docentes, por ello vamos a comenzar realizando un acercamiento histórico para entender cómo los distintos acontecimientos sociales han influido en el devenir de la institución universitaria española.

2. LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA, CAMINANDO HACIA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El análisis de la universidad, como contexto institucional nos lleva a discernir sobre la función que la institución cumple en la sociedad, así como las condiciones organizativas y académicas que la caracterizan y especifican su peculiaridad, y nuestra función como docentes.

La evolución de la universidad, según recoge Arias Gago (2011), nos presenta a una institución estrechamente ligada a los procesos de cambio del devenir histórico, desde el nacimiento de las ciudades, al ascenso de la burguesía y el cambio de una sociedad rural a urbana. Esta evolución, dentro del contexto europeo se podría sintetizar en cuatro grandes periodos:

Periodo	Contexto Socioeconómico	Contenidos que se valorizan	Relaciones con las autoridades	Organización interna
XI al XIV	Nacimiento de las ciudades. Asciende la burguesía. Cambio de cultura	El libro y el pasado. Renacimiento humanista. Preparación del movimiento científico. Incorporación de la Matemática, Astronomía y Física	Contemporización entre el Papa, la autoridad Real y urbana	Autonomía y protección del profesionalismo. Estricta jerarquía. Validez universal de los títulos. Sin ubicación geográfica
XVIII al XIX	Aparece la ganancia industrial, capital comercial y financiero. La burguesía se transforma en clase social	Se incorpora la investigación, influencia de la racionalidad hegeliana. Prioridad de la Filosofía	La universidad es un templo laico que depende económicamente del estado	Reestructuración racional: normas de admisión por edades, revalorización del título académico, rigurosa selección del profesorado
Principios del XX	Fase imperialista de la burguesía. Lucha por los dominios de los mercados	Dominio del positivismo y de la ciencia pura. El saber es funcional a la técnica y a la producción	Autonomía, libertad académica coordinada por el estado	Organos de gobierno elegidos democráticamente. Tecnificación, burocratización
Mediados del XX	Segunda Guerra Mundial. Europa dominada por el totalitarismo nazi-fascista	Se disuelve el respeto por el saber y el desarrollo libre de la ciencia. La universidad al servicio del estado	Dominada por el estado. Administra su cultura	Se burocratiza

Tabla nº9⁹. Síntesis histórica de la universidad europea. (Gewerc, 1998:46).

La Universidad española no se ajusta en el tiempo a esta división, ya que debido al decaimiento que se produjo en nuestro país en los inicios del S. XVI, la etapa medieval se prolonga mucho más que en el resto de Europa, y la etapa moderna comienza a finales del S.XIX y principios del XX, frenándose en su proceso debido a la Guerra Civil.

Pero el período en el que se producen la mayor parte de los cambios significativos en la universidad europea es el S. XIX, según Wittrock (1996), en el que los avances se desarrollaron en tres niveles diferenciados e interconectados:

⁹ En este cuadro no incluimos referencias al EEES, ya que es un apartado que se trabaja ampliamente por separado.

- **A nivel cognitivo:** se produce un cambio del pensamiento mecanicista a un tipo de razonamiento más holístico. El pensamiento matemático y disciplinado ofrecía programas de investigación más prometedores que los de la filosofía histórica e idealista.
- **A nivel de la organización social de la ciencia:** surge el académico especialista que suplanta al generalista de la época anterior; simultáneamente la nueva era industrial intenta encontrar aplicaciones para el conocimiento, lo que condujo a la creación de nociones como *ciencia pura y aplicada*.
- **A nivel de organización institucional:** aparece un sistema de fuerte liderazgo rectoral y el nombramiento de los profesores por el Estado.

Con posterioridad, y tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrolla en Europa Occidental (y Norte América), una tercera ola, un movimiento de reconversión en el que la Universidad pasa de llevar el apelativo de *élite* a ser una universidad de *masas*, estimulando objetivos sociales, apoyada en dos parámetros: el tipo de gobierno y el currículum.

Si profundizamos en el tema que nos ocupa, la historia de la Universidad española ha ido experimentando importantes cambios en su aspecto legislativo, cuantitativo y cualitativo. Basándonos en el Informe titulado “*La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*” (Valcárcel Cases, 2003), y tomando como punto de partida la Ley de Ordenación Universitaria de 1943¹⁰, recapitulamos los principales hitos legislativos en torno a la ordenación universitaria española:

¹⁰ Ley de Ordenación Universitaria (1943), que sustituyó a la Ley Moyano, aunque se basó en su espíritu centralista con una organización universitaria excesivamente rígida, en donde el gobierno nombraba a los rectores, imponía planes de estudio, programas e incluso libros de texto.

LEY	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
Ley de Ordenación Universitaria de 1943	<ul style="list-style-type: none"> - Férreo control de la educación superior ejercido por el gobierno. - Control del poder centrado en el Rector, nombrado desde el Ministerio. - La rigidez administrativa. - Nacimiento de la facultad de «Ciencias políticas y económicas». - Universidad concebida como instrumento de poder para el régimen franquista.
Ley de 1970, de Villar Palasí	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de autonomía universitaria en docencia e investigación. - Reparición de los Claustros Universitarios que proponen candidatos a Rector al Ministerio. - Estructura apoyada en Departamentos, agrupados en Centros, creando la figura del Director del Departamento. - Flexibilización de currículos con la aparición de las asignaturas optativas. - Adquisición de rangos universitario de las Escuelas de Magisterio y de las Escuelas Profesionales y nacimiento de las Universidades Politécnicas. - Modelo universitario libre, democrático y abierto a la sociedad
Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) de 1983	<ul style="list-style-type: none"> - Complementada y desarrollada sucesivamente con una serie de decretos para abordar algunos de los problemas más importantes planteados por el sistema universitario español como la masificación estudiantil. - Estructura matricial en: <ul style="list-style-type: none"> o Centros Docentes, responsables de la gestión de las titulaciones y de los estudiantes de primero y segundo ciclo. o Departamentos, que agrupaban a los profesores de la misma área de conocimiento o de áreas afines, y gestionaban aspectos ligados a las actividades de investigación y desarrollo, al doctorado y a la contratación, evaluación y promoción del profesorado. o Dependencia universitaria de las Comunidades Autónomas, excepto la UNED.
Ley Orgánica Universitaria de 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece el Consejo de Gobierno, encargado de las funciones relacionadas con la planificación de las actividades universitarias, y la Junta Consultiva, que es un órgano encargado de asesorar al rector y al Consejo de Gobierno. - Elección del rector mediante sufragio universal, con un voto cualificado que establecía una ponderación entre los estamentos universitarios.
Reforma de la Ley Orgánica Universitaria de 2007	<ul style="list-style-type: none"> - Desaparición de la Junta Consultiva como un órgano de gobierno y creación de la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades. - Elección del rector a través del Claustro. - Órganos de Gobierno englobados en: <ul style="list-style-type: none"> o Unipersonales: rector/a, vicerrectores/as, decanos/as, etc. y o Colegiados: consejo de gobierno, claustro universitario, etc.

Tabla nº10. Características más relevantes de las principales Leyes Universitarias.

Las reformas recogidas muestran el desarrollo de la autonomía en las instituciones universitarias, generalmente enfocada en los procesos de autogobierno, aunque habría que reconocer que se han dado grandes pasos hacia el fortalecimiento de la autonomía en la gestión y en los aspectos académicos (Martínez, 2008).

En un primer momento, nos situamos ante las condiciones económicas y políticas del S. XIX; se produce la legislación de sucesivos Gobiernos: la década

moderada de Isabel II (1844-1854) se caracterizó por las continuas reformas que sufre el Plan Pidal. En 1850 un real decreto de 28 de agosto habla por primera vez de las *Universidades de Distrito*, y en 1851 se ordena que las Universidades rindan cuenta mensualmente a la Dirección General de Instrucción Pública.

Los progresistas llegan al poder en 1854, haciéndose necesaria la implantación de una norma que con rango de ley regule la trama de la instrucción nacional, dando origen a la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, conocida como *Ley Moyano*, que se mantendría en vigor más de cien años, cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845.

La enseñanza universitaria se regula mediante la distinción de estudios de Facultad, Enseñanzas Técnicas y Enseñanzas Profesionales, reafirmando el principio del Plan Pidal de que sólo los estudios realizados en los establecimientos públicos tendrían validez académica.

Posteriormente, se promulga la *Ley de Ordenación Universitaria de julio de 1943*, la cual mantendría su vigencia hasta la de Villar Palasí en 1970. Tras las oportunas depuraciones, la universidad quedó vinculada a las ideologías dominantes de la Falange y el Catolicismo tradicionalista. Los poderes se concentraron en el rector, nombrado desde el Ministerio, y que debía ser catedrático y militante de la Falange, ya que el régimen franquista concibió la universidad como un instrumento de poder a su servicio. La rigidez administrativa, el control y la jerarquía constituían la norma.

Las transformaciones sociales de los años sesenta, cristalizan en el nuevo marco ofrecido por la *Ley Villar Palasí de 1970 (L.G.E.)*. Se concede cierta autonomía a las universidades en materias de docencia e investigación, impulsándose esta última, y se introduce cierta flexibilización en los “currícula”, con la aparición de las asignaturas optativas. Se potencian los departamentos y los institutos universitarios. En lo institucional, reaparecen los claustros universitarios, y la necesidad de presentar una terna de la Facultad para la elección rectoral por el Ministerio. Y por fin, nuestras Escuelas de Magisterio y Escuelas profesionales adquieren rango universitario.

Esta Ley da lugar a un modelo diferente de Universidad, un poco más libre y democrática, más dinámica y abierta a la sociedad, que será definido claramente con la *Ley de Reforma Universitaria* (L.R.U.), aprobada en 1983, la cual pone punto final a los restos del modelo liberal.

Desde la Ley Orgánica 11/1983 de la Reforma Universitaria (LRU, 1983), se ha apostado decididamente por la modernización de la Universidad, quedando patente en aspectos como la elaboración de una nueva estructura universitaria, el estímulo de la vinculación entre la investigación y la docencia, o entre la universidad y la propia sociedad; desde la LRU se considera a la Universidad como un servicio público desde el que se ha de impulsar “*la mentalidad y el espíritu científico*”.

Esta Ley se ampara en la autonomía que recoge el artículo 27 de la Constitución Española otorga a las universidades, y en su preámbulo refiere el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura, como las tres funciones básicas y de cara a la universidad del S. XXI. Se caracteriza, dentro de la autonomía otorgada, por conceder la elaboración de sus propios estatutos, la democratización de los órganos de gobierno y administración, el establecimiento y modificación de sus plantillas, la elaboración de los planes de estudio e investigación, la creación de estructuras de apoyo a la investigación y a la docencia, las condiciones de admisión, expedición de títulos, etc....

Una vez desarrollados aspectos como el régimen estatutario de las universidades, su organización en departamentos o el régimen de profesorado se acometió la ordenación académica de las enseñanzas y el desarrollo normativo pertinente (Embid y Gurrea, 2001). Dicha reforma empieza a efectuarse a partir de 1985 con la constitución del Consejo de Universidades, organismo al que el artículo 28.1 de la LRU atribuye la competencia de “*proponer los títulos de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deberán cursarse para su obtención y homologación*”.

En virtud de sus competencias el Consejo elabora en febrero de 1987 un documento sobre la *Reforma de Enseñanzas Universitarias* cuyo objetivo es la modernización de éstas y se orienta hacia los cuatro puntos siguientes:

1. **Actualización de enseñanzas y conocimientos** impartidos en las universidades españolas, incorporando otros nuevos que exige el desarrollo cultural, científico y técnico, e incluyendo en los currículos enseñanzas instrumentales que deben constituir el bagaje cultural de todo universitario.
2. **Flexibilizar las enseñanzas impartidas** de manera que el carácter estatal de los títulos académicos se armonice con la autonomía de las universidades, y con el respeto de los intereses de los estudiantes. De esta forma los planes correspondientes a un mismo título podrán variar de unas universidades a otras, y dentro de la misma ser distinto el currículum de cada estudiante en función de la optatividad escogida.
3. **Vincular Universidad y Sociedad**, aproximando las enseñanzas a las necesidades sociales. A ello responde, además de la propia flexibilidad de los Planes de Estudios, la ordenación cíclica de las enseñanzas, que deben permitir una alternancia entre estudio y trabajo, contribuyendo a la disminución del fracaso escolar. Al mismo objetivo se orienta la diversificación del catálogo de títulos oficiales, y sobre todo, de las especializaciones que podrán ofertar libremente las universidades.
4. Finalmente se pretende **adaptar el sistema de enseñanza superior** a los requerimientos derivados de diversas directivas de la *Comunidad Europea*.

Todo ello conduce a distintos decretos y recomendaciones (Consejo de Universidades, 1987, Consejo de Universidades, 1992, Consejo de Universidades, 1998) en los que se introducen los siguientes conceptos, algunos de ellos novedosos:

- **Directrices Generales Comunes**. Las aplicables a todos los planes conducentes a cualquiera de los títulos oficiales en el territorio nacional.
- **Directrices Generales Propias**. Las que, además de las directrices generales comunes, son de aplicación a los planes conducentes a los títulos universitarios oficiales específicos para los que se establezcan.
- **Plan de Estudios**. Conjunto de enseñanzas organizadas por una universidad, cuya superación da derecho a la obtención de un título. Si dicho título tiene carácter oficial y validez nacional, el plan deberá someterse a la homologación del Consejo de Universidades, una vez aprobado por la universidad correspondiente.

- **Currículo.** Conjunto de estudios concretos superados por el estudiante en el marco de un plan de estudios conducente a la obtención de un título.
- **Crédito.** Unidad de valoración de las enseñanzas correspondiente a 10 horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias. Habitualmente se considera que cada cuatrimestre consta de 15 semanas lectivas y por lo tanto a cada hora de clase semanal le corresponde 1'5 créditos.

Y se establecen los siguientes puntos:

- **Duración y Ordenación Cíclica.** Los estudios se organizan en ciclos: el primero de ellos con una duración de 2 ó 3 cursos, el segundo de 2 cursos o, excepcionalmente, de
- **Carga Lectiva del alumno.** Se establece una carga lectiva de entre 60 y 90 créditos al año, siendo la carga semanal de 20 a 30 horas de las que, como máximo, 15 serán de enseñanzas teóricas. En los Planes de Estudios las universidades especificarán, para todas las materias, los créditos de enseñanzas tanto teóricas como prácticas.
- **Contenidos.** Las distintas materias se organizarán en tres tipos:
 - *materias troncales*, aquellas que son de obligatoria inclusión en todos los planes que conduzcan a un mismo título oficial en la totalidad de las universidades españolas. Representarán al menos el 30% de la carga lectiva en el primer ciclo, y al menos el 25% en el segundo ciclo;
 - *materias propias* de la universidad, que podrán ser
 - *obligatorias* : exigidas por cada universidad en concreto
 - *optativas* : propias de cada una de las titulaciones de cada universidad y entre las que el alumno deberá optar para la consecución de los créditos exigidos
 - *materias de libre elección* por el estudiante, elegidas entre cualquier asignatura impartida en su universidad, incluyendo asignaturas de otras titulaciones, en orden a la libre configuración de su propio currículo. Representan un mínimo del 10% de la carga total.

Otros aspectos contemplados son: forma de homologación y modificación de los planes, y posibilidad de planes comunes tanto entre universidades españolas como entre

universidades extranjeras. Además, algunos de estos conceptos han tenido distintas revisiones y modificaciones.

En resumen, la LRU representó la democratización de la Universidad Española dotándola de autonomía y concibiéndola como un servicio público, al mismo tiempo que constituyó un acercamiento de la misma a los ciudadanos y generalizó el acceso de un número creciente de estudiantes a las aulas, dando lugar a lo que conocemos como una *universidad de masas* o *abierta*. Al mismo tiempo supuso un incremento e intensificación de la investigación en España.

Con el paso del tiempo y tras dieciocho años de existencia, la realidad social de nuestro país no es la misma y empieza a calar la idea de que es aconsejable una actualización, que en parte corrija los defectos y supla las carencias que se habían detectado. Es necesario un nuevo impulso, emprender una nueva etapa de la Universidad Española (Chaves García, 2001), aunque a ojos de la sociedad no era tan necesario promulgar una nueva Ley. Se reabren debates de distribución de competencias entre universidades, comunidades autónomas y Gobierno central.

La nueva *Ley Orgánica de Universidades* (2001) otorga mayores competencias a las comunidades, separando los mecanismos de toma de decisión política de los de toma de decisión académica, atribuyéndolos a órganos distintos (Consejo Social y Junta de Gobierno).

El distrito único fue un paso importante y en la misma línea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, que estableció la nueva ley, a semejanza de la experiencia de otros países donde una agencia similar acredita centros.

Se podrían resumir los problemas detectados en torno a la falta de agilidad de la gestión universitaria, la endogamia presente en la selección del profesorado, la escasa y dificultosa movilidad de alumnos y profesores, un sistema de acceso a la Universidad obsoleto y desprestigiado como es la Selectividad, y la necesidad de la regulación de las universidades privadas.

Problemas para los que la Ley promueve unos objetivos a alcanzar centrados en la calidad de la docencia, la investigación y la gestión, para ello se hace necesario

desarrollar mecanismos que potencien la investigación y promover la integración en la Unión Europea, así como la selección del profesorado por mérito y capacidad.

Mediante la implantación de la LOU, se abre camino a la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior; las universidades españolas establecieron su propio calendario de adaptación al EEES según los compromisos adquiridos por España en la Declaración de Bolonia.

Las medidas legislativas que adopta el Gobierno Español encaminadas a facilitar la integración del sistema español en el EEES, se resumen:

REAL DECRETO	MEDIDAS LEGISLATIVAS
Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto (B.O.E. nº 218 de 11 de septiembre de 2003)	Regula la expedición por las universidades españolas del Suplemento Europeo al Título, para promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (B.O.E. nº 224 de 18 de septiembre de 2003)	Establece el Sistema Europeo de Créditos (ECTS) y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias españolas, resultado de sumar las calificaciones numéricas y el porcentaje de distribución sobre el total de alumnos por curso académico
Real Decreto 55/2005 de 21 de enero (B.O.E. nº 21 de 25 de enero de 2005)	Aborda la nueva estructura de las enseñanzas universitarias en España y regula el primer ciclo o Grado (3-4 cursos con 60 ECTS/curso). Se formulan las directrices generales sobre la elaboración, aprobación y contenido de los nuevos planes de estudio y se recoge la posibilidad de organizar planes de estudios conjuntos mediante convenios entre universidades españolas y extranjeras.
Real Decreto 56/2005 de 21 de enero (B.O.E. nº 21 de 25 de enero de 2005)	Regula los estudios universitarios de Posgrado (enseñanzas de segundo y tercer ciclo conducentes a los títulos oficiales de Máster y Doctor). <ul style="list-style-type: none"> • Máster: formación avanzada dirigida a especialización académica o profesional o a iniciación en tareas investigadoras. El número de créditos a cursar estará comprendido entre 60 y 120, dependiendo de su formación previa y de los requisitos del programa, además la oferta de créditos por parte de la universidad podrá ser superior a 120, considerando tanto la posibilidad de materias optativas como la existencia de especialidades • Doctorado: formación avanzada del estudiante en técnicas investigación, realización y defensa tesis. Según los criterios generalmente aceptados en Europa, su duración media será tres años a tiempo completo tras superar un mínimo de 60 ECTS del Máster.
Real Decreto 1509/2005 de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, y el Real Decreto 56/2005 de 21 de enero (B.O.E. nº 303 de 20 de diciembre de 2005)	Establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y posgrado.
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E. número 89 de 13/4/2007) por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades	Sienta las bases para realizar una profunda modernización de la Universidad Española.
Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260, de 30 de Octubre de 2007),	Establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto fija una nueva estructura de títulos en tres niveles (grado, máster y doctorado) en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Tabla nº11. Medidas legislativas adoptadas por el gobierno español encaminadas a facilitar la integración del sistema español en el EEES.

Para impulsar el proceso de convergencia, en el marco universitario español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) puso en marcha el Programa de Convergencia Europea, para potenciar las actuaciones encaminadas a integrar la Educación Superior española en el EEES. Además, se han publicado una serie de libros blancos destinados a orientar la elaboración de los nuevos Títulos de Grado de las universidades.

En la actualidad estamos a la expectativa de cómo va a funcionar Bolonia, de las apreciaciones que alumnado y profesorado aporten acerca de cómo se está llevando el proceso de adaptación al nuevo Sistema Europeo de Educación Superior, y lo más importante, las repercusiones que a nivel social va a suponer.

2.1. El modelo de universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior

La necesidad de revisar la universidad, sus funciones, su organización y sus prácticas para optimizarla y adaptarla a las exigencias de la sociedad del conocimiento, constituye una demanda común en los actuales sistemas de Educación Superior occidentales. El debate se dirige a identificar los problemas de las universidades, comprender el contexto en el que tienen que insertarse y responder convenientemente al desarrollo del conocimiento y la formación de los profesionales para su adecuada inserción personal, social y laboral.

Es en este clima en el que hay que situar los documentos elaborados en diversos países europeos en los que se perfila un diagnóstico de la enseñanza universitaria y se dibujan las líneas de acción que sería necesario acometer para posibilitar la adecuación de sus funciones y avanzar en la mejora de la institución. En el Reino Unido se elaboró el llamado *Informe Dearing* (Higher Education in the Learning Society, 1997) en el que se anuncian las bases de la Educación Superior en los siguientes veinte años. En Francia, a través del *Informe Attali* (Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, 1998) se desvelan algunas de las deficiencias de la Educación Superior y se apuntan las recomendaciones más oportunas. También en España se analiza la situación de la universidad en el denominado *Informe Bricall* (Informe Universidad, 2000). Un elemento común a todos estos informes es la sugerencia de una profunda reforma de la enseñanza universitaria con el propósito de actualizarla y convertirla en un punto de referencia clave del conocimiento y la formación en el siglo XXI. Se alude también a la creación de un modelo europeo de Educación Superior de calidad.

Estas reflexiones se recogían ya en el año 1988, en la *Magna Charta Universitatum* en la que se apuntan los criterios para la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, reconociendo a las universidades su independencia y

autonomía, así como la ineludible exigencia de adaptarse a los cambios científicos, técnicos y culturales que caracterizan nuestra sociedad para renovar su compromiso social con el entorno cultural y socioeconómico actual (Barnett, 2002; Brockbank y McGill, 2002).

2.1.1. Primeros pasos: de Bolonia a Londres

En este contexto de preocupación por la mejora de los sistemas educativos de Educación Superior y de asunción de la necesaria adaptación a las condiciones cambiantes de nuestra sociedad, se inscriben las reuniones de los Ministros de Educación de los países europeos y de su entorno que, desde la primera cumbre de La Sorbona en 1998 y en sucesivas reuniones han decidido colaborar para armonizar sus enseñanzas universitarias y dotarse de unos criterios de organización, funcionamiento y administración que permitan la transparencia, compatibilidad, comparabilidad y homologación de los títulos, y favorezcan la movilidad y la cooperación transnacional mediante la promoción de la dimensión europea de la Educación Superior (Muñoz et al., 2003).

La importancia y trascendencia de los acuerdos de estas reuniones queda patente en las Declaraciones y Comunicados institucionales que se emitieron y que fueron asumidos por un número cada vez mayor de países y de instituciones políticas y educativas europeas. Cabe citar, por ejemplo, la incorporación en los debates de representantes de la Comisión Europea y del Consejo de Europa. Además, también en estos organismos se abordó esta temática y se ofrecieron recomendaciones sobre cómo implantar y difundir los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

En definitiva, la idea del Espacio Europeo de Educación Superior emerge de la voluntad política de hacer de la Educación Superior un elemento fundamental y estratégico en el proyecto económico, social, cultural y científico de la Unión Europea y se alimenta de la necesidad institucional de revisión de las universidades para su adecuación a las exigencias de la sociedad actual y de la asunción de que esta reforma es necesaria y puede resultar beneficiosa, veamos cómo ha sido el proceso.

En la *Declaración de Bolonia* (1999),¹¹ los ministros de educación de 29 países europeos establecieron los fundamentos para la construcción de un sistema Europeo de Formación Superior, basados en unos principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y compartiendo los mismos argumentos que se tuvieron en cuenta un año antes el 25 de mayo de 1998, cuando los máximos responsables de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido suscribieron la *Declaración de la Sorbona* en París.

Los objetivos planteados en la *Declaración de Bolonia* fueron:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del Suplemento Europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principalmente: pregrado (duración mínima de 3 años) y postgrado (máster y doctorado).
- Establecimiento de un sistema de créditos ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes.
- Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo de la libre circulación, para los estudiantes (en el acceso a las aportaciones de enseñanza y formación) profesores, investigadores y personal administrativo (en el reconocimiento y valoración de los períodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatuarios).
- Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Después de la firma de la *Declaración de Bolonia*, y con una periodicidad de dos años, se produjeron las siguientes reuniones: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen

¹¹ Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

(2005), Londres (2007) y Louvain-la-Neuve (2009) y la última reunión que tuvo lugar en Budapest-Vienna, el 12 de Marzo de 2010, como cierre de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Durante el desarrollo de dichas reuniones surgieron los siguientes comunicados: *Comunicado de Praga (2001)*¹², *Comunicado de Berlín (2003)*¹³, *Comunicado de Bergen (2005)*¹⁴, *Comunicado de Londres (2007)*¹⁵, *Comunicado de Louvain-la-Neuve (2009)*¹⁶ y *el Comunicado de Budapest- Vienna (2010)*¹⁷.

En la elaboración de dichos comunicados, se partió de los seis objetivos fijados en Berlín, revisando lo que se había cumplido hasta el momento y proponiendo nuevos objetivos a alcanzar. La primera reunión celebrada en mayo de 2001 en Praga, se respaldaban las actuaciones realizadas hasta la fecha, recogiendo los pasos a seguir en el futuro. En dicho comunicado se insta a las universidades e instituciones de educación superior a utilizar las herramientas europeas propuestas y la legislación nacional existente, para facilitar el reconocimiento profesional y académico de las unidades del curso, grados y otros galardones, para que los ciudadanos puedan efectivamente usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del EEES.

En relación a la estructura de las titulaciones se empieza a adoptar la estructura de niveles basada en dos ciclos principales (grado y postgrado), además los programas que conducen a un título pueden, y deberían tener, diferentes orientaciones y varios perfiles para acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y de mercado laboral.

Para una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y calificación, se hace necesaria la adopción de un sistema común de calificaciones, un sistema de créditos como el ECTS o comparable con éste, que proporcione funciones de transferibilidad y de acumulación. De esta manera se intenta facilitar el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y mejorando la comparabilidad, el atractivo y la

¹² Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

¹³ Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

¹⁴ Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

¹⁵ Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

¹⁶ Texto íntegro disponible en http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

¹⁷ Texto íntegro disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

competitividad de la educación superior europea, junto con el uso del Suplemento al Diploma.

Se reafirma el objetivo de mejorar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo y se comprometen con la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes. Así mismo, se reconoce el papel de los sistemas que garantizan la calidad, para asegurar ésta y facilitar la comparabilidad de las calificaciones en Europa, recalcando la necesidad de cooperación y la aceptación de los sistemas de calidad nacional.

Otro aspecto de enorme importancia es la consideración de las estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida como algo necesario para enfrentarse a los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. También se destaca la participación de los estudiantes en el sistema, de modo que influyan en la organización y contenido de la educación en las universidades y en otras instituciones de educación superior. Un objetivo básico es el de mejorar el atractivo de la educación superior europea para los estudiantes tanto de Europa como del resto del mundo, podíamos hablar de un lavado de cara de la formación universitaria; la legibilidad, como la comparabilidad de las titulaciones a nivel mundial, deberían mejorarse a través de la garantía de la calidad, de los mecanismos de acreditación/certificación, y mediante redoblados esfuerzos de información.

En la siguiente gráfica se pueden observar los aspectos que se amplían en esta reunión respecto a lo acordado dos años antes en Bolonia

DECLARACIÓN DE BOLONIA 1999	PRAGA 2001
Sistema de títulos comprensible y comparable por medio del suplemento europeo al título	Se sigue persiguiendo un sistema de títulos comprensible y comparable
Estructura de las titulaciones en dos ciclos principales.	Grado y Máster
Establecimiento de un sistema de créditos ECTS para promover una mayor movilidad entre los estudiantes	Se sigue hablando de un sistema de créditos ECTS
Promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos al ejercicio efectivo de la libre circulación	Se reafirma el objetivo de mejorar la movilidad y eliminar los obstáculos
Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables	Se reconoce el papel de los sistemas que garantizan la calidad, haciendo hincapié en la necesidad de cooperación y la aceptación de los sistemas de calidad nacional.
Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables	Desarrollo de los módulos, cursos y currícula a todos los niveles con contenido europeo, orientación u organización
	Aprendizaje a lo largo de la vida para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de las NNTP, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida
	Participación de los estudiantes en la organización y contenido de la educación en las universidades y en otras instituciones de educación superior.
	Promoción del atractivo de la educación superior europea para los estudiantes tanto de Europa como del resto del mundo
	Preocupación por la empleabilidad de los graduados

Tabla nº 12. Resumen del Comunicado de Praga en relación a los Objetivos del Comunicado de Bolonia.

El 19 de Septiembre de 2003, se elaboró un nuevo documento titulado “*Educación Superior Europea*” en el cuál se realizaba el análisis del progreso logrado desde Bolonia implementando algún aspecto nuevo a tener en cuenta.

No se hace una referencia específica al sistema de títulos comprensible y comparable a través del suplemento europeo al título, pero se sigue transmitiendo la

idea de comparabilidad y competitividad a través de las otras líneas de actuación propuestas. Así mismo, se plasma un compromiso de implantar el sistema de dos ciclos en el 2005 y se elabora un marco de calificaciones comparables y compatibles para los sistemas de educación superior, describiendo las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias, perfil.

En este Comunicado señalan la importancia del sistema de créditos ECTS, para facilitar la movilidad de los estudiantes, y se vuelve a incidir en la necesidad de eliminar los obstáculos relacionados con dicha movilidad a través del el acceso a préstamos y becas.

Se marca un compromiso de apoyar el desarrollo de la calidad en niveles institucionales, nacionales y europeos, por medio del desarrollo de criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad. En el 2005, los sistemas de calidad deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas;
- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados;
- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares;
- y Participación internacional, cooperación y networking.

Se plasma cómo se están llevando a cabo los pasos necesarios para dirigir las políticas nacionales para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida y alcanzar las posibilidades que puede ofrecer a las instituciones de educación superior; estas acciones deben ser una parte integral de la actividad de la educación superior y por lo tanto, han de incluirse estos trabajos en los marcos de calificaciones, para englobar la total variedad de caminos flexibles de aprendizaje, oportunidades y técnicas, y hacer el apropiado uso de los créditos ECTS.

Debemos tener en cuenta que para poder asegurar el éxito a largo plazo es necesaria la participación de todos los involucrados en el proceso, de esta manera, se

resalta la importancia de la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles y subrayan la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua.

En relación a la investigación como parte integral de la educación superior europea, se pide a las instituciones de educación superior que incrementen tanto su rol como su relevancia en la investigación tecnológica, social y evolución cultural, así como todo lo relacionado con las necesidades de la sociedad, creando redes a nivel doctoral, para estimular el desarrollo de la excelencia y para convertir este tercer ciclo en una de las distinciones de la educación superior.

A modo de resumen de los avances conseguidos en la reunión precedente de Praga (2001), presentamos la siguiente gráfica:

PRAGA 2001	BERLÍN 2003
Se sigue persiguiendo un sistema de títulos comprensible y comparable	Se sigue transmitiendo la idea de comparabilidad y competitividad a través de las otras líneas de actuación propuestas
Grado y Máster	Grado, Máster y Doctorado
Se sigue hablando de un sistema de créditos ECTS	Importancia del sistema de créditos ECTS, para facilitar la movilidad de los estudiantes
Se reafirma el objetivo de mejorar la movilidad y eliminar los obstáculos	Aumento de la movilidad gracias al soporte de los programas de la unión europea.
Se reconoce el papel de los sistemas que garantizan la calidad, haciendo hincapié en la necesidad de cooperación y la aceptación de los sistemas de calidad nacional.	Compromiso de apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos. Necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías para garantizarla calidad
Necesidad de incrementar el desarrollo de los módulos, cursos y currícula a todos los niveles con contenido europeo, orientación u organización	No se menciona
Aprendizaje a lo largo de la vida para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de las NNNT, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida	Realización de acciones para hacer realidad un aprendizaje a lo largo de la vida que deben ser una parte integral de la actividad de la educación superior y estar incluidos en los marcos de calificaciones
Participación de los estudiantes en la organización y contenido de la educación en las universidades y en otras instituciones de educación superior.	Participación de todos los involucrados en el proceso para asegurar el éxito a largo. Se resalta la importancia de la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles y la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua.
Promoción del atractivo de la educación superior europea para los estudiantes tanto de Europa como del resto del mundo	No se menciona
Preocupación por la empleabilidad de los graduados	No se menciona directamente En relación al Área de Educación Superior y al Área de Investigación Europea se considera necesario incluir el nivel de doctorado como un tercer ciclo dentro de la estructura de las titulaciones.

Tabla nº13. Resumen del Comunicado de Berlín en relación a los Objetivos alcanzados en Praga (2001).

Si avanzamos en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la tercera reunión se llevó a cabo en Bergen (2005); tras ella se elaboró el documento “*El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*” donde, tras repasar los logros obtenidos desde la reunión celebrada en Praga en 2001, se establecieron los objetivos a conseguir para hacer realidad el EEES.

Ante el sistema de dos ciclos que se estaba llevando a cabo en la educación superior, se adopta un sistema general de cualificaciones en el EEES que comprende tres ciclos, incluyendo unos descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y de las competencias para cada ciclo, y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo.

En este documento no aparece referencia explícita al sistema de créditos ECTS ni a la movilidad, pero sí se indica que se debe facilitar esta última a través de otros apartados. Por otro lado, en relación al aseguramiento de la calidad, se debe progresar en la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Además se insta a las instituciones de educación superior a continuar con los esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación directa con la garantía de calidad externa. Encontramos un apartado específico en cuanto a la colaboración entre agencias reconocidas a nivel nacional para incrementar el reconocimiento mutuo de las decisiones sobre acreditación o garantía de calidad.

Se precisa desarrollar marcos nacionales de cualificaciones para el posterior aprendizaje permanente en la educación superior, por ello se debe trabajar con las instituciones de educación superior, y otras instituciones, para mejorar el reconocimiento de los aprendizajes previos, considerando cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como elemento en, los programas de educación superior.

El documento sigue la línea de la dimensión social del Proceso de Bolonia como parte integrante del EEES, y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad, mediante el compromiso de hacer una educación superior de calidad igualmente accesible para todos, y que establezca las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen

social y económico. En relación a este aspecto, se incluyen medidas a adoptar por los gobiernos de cada país para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionando servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

El EEES debe basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional. En la cooperación académica internacional deben prevalecer los valores académicos, ya que el EEES se ve como un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior, y subrayando la importancia del entendimiento y el respeto intercultural.

En relación a la investigación en educación superior, se enfatiza la importancia de la investigación y de la formación en investigación, en el mantenimiento y la mejora de la calidad y en el fortalecimiento de la competitividad y del atractivo del EEES, a través de la mejora de las sinergias entre el sector de la educación superior y otros sectores de investigación. Para lograr estos objetivos es necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES, utilizando un enfoque basado en resultados. Se urge a las universidades a asegurar que sus programas doctorales promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un mercado de trabajo amplio.

En la gráfica que sigue, presentamos la comparación de los comunicados de Berlín y Bergen:

BERLÍN 2003	BERGEN 2005
Se sigue transmitiendo la idea de comparabilidad y competitividad a través de las otras líneas de actuación propuestas	Diseño de planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros.
Grado, Máster y Doctorado	Se adopta un marco de general de cualificaciones que engloba tres ciclos
Importancia del sistema de créditos ECTS, para facilitar la movilidad de los estudiantes	El establecimiento de créditos ECTS no se menciona de forma directa
Aumento de la movilidad gracias al soporte de los programas de la unión europea.	Se da importancia a la movilidad como objetivo clave del proceso.
Compromiso de apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos.	En relación al aseguramiento de la calidad se habla de un Sistema de Evaluación de la Calidad y de la
Necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías para garantizarla calidad	Cooperación entre agencias.
No se hace una mención directa de la dimensión Europea	No se hace una mención directa de la dimensión Europea
Realización de acciones para hacer realidad un aprendizaje a lo largo de la vida que deben ser una parte integral de la actividad de la educación superior y estar incluidos en los marcos de calificaciones	Se considera que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones es una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior.
En relación a la dimensión social se resalta la participación de todos los involucrados en el proceso para asegurar el éxito a largo.	Importancia de la dimensión social para hacer la educación superior accesible para todos y atender sus necesidades para que puedan finalizar sus estudios independientemente de sus condiciones sociales o económicas.
Se resalta la importancia de la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles y la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua.	
No se menciona la promoción del atractivo del EEES.	El EEES debe ser atractivo y basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional
No se menciona directamente la empleabilidad.	Se hace referencia al incremento de la empleabilidad de los graduados.
En relación al Área de Educación Superior y al Área de Investigación Europea se considera necesario incluir el nivel de doctorado como un tercer ciclo dentro de la estructura de las titulaciones.	En relación al Área de Educación Superior y al Área de Investigación Europea se considera necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES.

Tabla nº14. Resumen del Comunicado de Bergen en relación a los Objetivos alcanzados en Berlín (2003).

En 2007, tras la reunión celebrada en Londres, se elaboró un nuevo comunicado titulado “*Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*” haciendo balance nuevamente de los logros alcanzados hasta la fecha e incorporando nuevos objetivos a alcanzar.

En relación al sistema de titulaciones, se reitera el compromiso de aumentar la comparabilidad y la compatibilidad de los sistemas de educación superior, y de respetar su diversidad. Queda patente que es necesario que las titulaciones sean fácilmente comprensibles y comparables y que la información sea accesible sobre los sistemas educativos y los marcos de cualificaciones, para facilitar la movilidad de los estudiantes y para garantizar de manera permanente el atractivo y la competitividad del EEES. Además hay un reconocimiento a los marcos de cualificaciones como instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, señalando que su diseño debería estimular una mayor movilidad de los estudiantes y del profesorado y para mejorar la empleabilidad.

En cuanto a la estructura de los estudios, se observan los avances logrados en el sistema de estudios de tres ciclos, destacando la importancia de la reforma de los planes de estudios, enfocados a cualificaciones más apropiadas, tanto para las necesidades del mercado laboral, como para estudios posteriores. Los esfuerzos han de dirigirse a eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos.

De los acuerdos alcanzados en la Convención de Lisboa sobre reconocimiento del sistema de créditos ECTS y del Suplemento al Diploma, se replica la amplia gama de enfoques nacionales e institucionales en cuanto al reconocimiento de títulos, precisando mayor uniformidad y coherencia; los esfuerzos deberían enfocarse hacia la implementación adecuada de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante, remarcando la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados.

2.1.2. Evolución: de Londres a la actualidad

Aunque se han producido avances en relación a la movilidad desde el año 1999, todavía quedan muchos retos por afrontar; entre los obstáculos se encuentran las cuestiones relacionadas con la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes, o las disposiciones rígidas sobre la jubilación. La propuesta de trabajo desde los ámbitos nacionales, pasa por poner en marcha procedimientos y herramientas de reconocimiento, así como estudiar mecanismos para incentivar la movilidad tanto del personal como de estudiantes. De igual forma señalan la importancia de fomentar un incremento de los programas conjuntos y la creación de planes de estudios flexibles, así como instar a nuestras instituciones a que aumenten su responsabilidad respecto a la movilidad y que ésta sea más equilibrada entre los países a lo largo de todo el EEES. En los informes que se prepararán para el 2009 se deberían incluir las medidas tomadas en cada país para promover la movilidad de los estudiantes y el personal, así como las acciones necesarias para evaluarla en el futuro.

Se reconoce que la certificación externa de la calidad está mucho más desarrollada (que en el origen del proceso de cambio) y que la participación de los estudiantes ha aumentado, aunque todavía es necesario mejorar. Puesto que la responsabilidad principal respecto a la calidad reside en las propias instituciones de educación superior, éstas deberían continuar fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad.

El documento invita a la elaboración de propuestas para mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior, aunque en la mayoría de los países existen elementos de aprendizaje flexible, pero es necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas.

En relación a la dimensión social, tal y como llevamos destacando en los documentos previos, la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad; las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las

personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento sobre la base de la igualdad de oportunidades.

El acercamiento del EEES y del Área Europea de Investigación continúa siendo un objetivo importante; se recomienda reforzar la reglamentación sobre el tercer ciclo y mejorar el estatus, las perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores que inician sus carreras, integrando los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales.

Ante el interés suscitado por las reformas de Bolonia en casi todo el mundo, la propuesta pasa por adoptar la visión de que el EEES es un escenario global, y que trabajarán en unas determinadas áreas fundamentales:

- mejora de la información sobre el EEES,
- fomento del atractivo y la competitividad del EEES,
- fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes,
- intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar,
- y mejora del reconocimiento de cualificaciones.

En el gráfico mostramos un resumen de lo acordado en el Comunicado de Londres, respecto a lo alcanzado dos años antes en Bergen.

BERGEN 2005	LONDRES 2007
Diseño de planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros.	Se avanza en la aplicación del Suplemento al Diploma aunque aún debe mejorarse la coherencia en el reconocimiento
Se adopta un marco de general de cualificaciones que engloba tres ciclos	Sistema de tres ciclos, incidiendo en la importancia de favorecer el acceso y promoción entre ellos. Implementación de los programas de doctorado
El establecimiento de créditos ECTS no se menciona de forma directa	Es necesaria una mayor coherencia en el reconocimiento del sistema de créditos ECTS.
Se da importancia a la movilidad como objetivo clave del proceso.	Fomento de los programas y creación de planes de estudio flexibles para favorecer la movilidad desde las instituciones de educación superior.
En relación al aseguramiento de la calidad se habla de un Sistema de Evaluación de la Calidad y de la Cooperación entre agencias.	Importancia de que las instituciones de educación superior continúen fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad.
No se hace una mención directa de la dimensión Europea	No se hace una mención directa de la dimensión Europea
Se considera que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones es una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior.	Necesidad del desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas.
Importancia de la dimensión social para hacer la educación superior accesible para todos y atender sus necesidades para que puedan finalizar sus estudios independientemente de sus condiciones sociales o económicas.	Necesidad de facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades
El EEES debe ser atractivo y basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional	No se hace una referencia directa a la promoción del atractivo del EEES.
Se hace referencia al incremento de la empleabilidad de los graduados.	La empleabilidad sigue siendo una preocupación complementaria a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos. Por ello se solicita un estudio sobre cómo incrementarla en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.
En relación al Área de Educación Superior y al Área de Investigación Europea se considera necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de las cualificaciones del EEES.	La El acercamiento del EEES y del Área Europea de Investigación continúa siendo un objetivo importante, por ello debe reforzarse la reglamentación sobre el tercer ciclo y mejorar el estatus, las perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores que inician sus carreras.
	El EEES es visto como un escenario global en el que se deben trabajar las siguientes áreas: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones.

Tabla nº 15. Resumen del Comunicado de Londres en relación a los Objetivos alcanzados en Bergen (2005).

La siguiente reunión celebrada el 28 y 29 de abril de 2009 en Louvain-la-Neuve, originó un nuevo documento bajo el título de “*El Proceso de Bolonia 2020- El Espacio de Educación Superior en la nueva década*”, en el cual, nuevamente, se evaluaron los logros del Proceso de Bolonia y establecieron las prioridades para el EEES de la nueva década.

En referencia a los logros adquiridos, el Proceso de Bolonia está conduciendo a una mayor compatibilidad y comparabilidad del sistema de educación superior, que se está modernizando mediante la estructura de tres ciclos, dentro de los contextos nacionales, posibilitando titulaciones intermedias vinculadas al primer ciclo, y la adopción de normas y directrices europeas encaminadas hacia la calidad. Está facilitando la movilidad y el atractivo de las instituciones europeas para estudiantes y académicos de otros continentes.

Se valora también la creación de un registro europeo de agencias de calidad y el establecimiento de Marcos Nacionales de Cualificaciones, vinculados al MGE del EEES, basados en resultados de aprendizaje y trabajo; así mismo se promovió el Suplemento al Diploma y los ECTS, con el fin de mejorar la transparencia y el reconocimiento.

En relación a las prioridades fijadas para la próxima década se propusieron las siguientes:

- Centrarse de forma constante en la calidad de manera, que tanto el alumnado como el profesorado estén preparados para responder a las cambiantes demandas de una sociedad en rápida evolución.
- El alumnado de educación superior debe reflejar la diversidad de las poblaciones de Europa. Se trata de ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad, ampliando el acceso a la educación superior y proporcionando al alumnado las condiciones adecuadas para que puedan finalizar sus estudios, eliminando las barreras.
- Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida con la finalidad de que el alumnado pueda obtener títulos mediante trayectorias de aprendizaje flexibles, incluso en el estudio a tiempo parcial y en las vías basadas en el trabajo. Este aprendizaje debe

estar apoyado por estructuras organizativas y financiación; y deberá caracterizar la práctica de las instituciones de educación superior.

- La educación superior deberá dotar al alumnado de las competencias, habilidades y conocimientos avanzados durante su vida profesional, para que puedan aprovechar las oportunidades del cambiante mercado laboral. Se fomentará la incorporación del empleo a los programas de estudio y del aprendizaje en el puesto de trabajo.
- Se subraya la importancia de la misión docente y la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados de aprendizaje basados en unos itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados. De esta manera, el aprendizaje debe centrarse en el estudiante lo que requiere reforzar la individualidad y nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.
- Se habla de educación, investigación e innovación, indicándose que la educación superior debería apoyarse en todos los niveles sobre las condiciones de las técnicas de investigación y el desarrollo, es decir, fomentar la innovación y la creatividad en la sociedad. De igual modo debería incrementarse el número de personas con competencias investigadoras.
- Se hace un llamamiento a las instituciones de educación superior europeas para internacionalizar sus actividades y participar en la colaboración interna para el desarrollo sostenible.
- La movilidad de los estudiantes, los investigadores en etapas iniciales y personal mejora la calidad de los programas y la excelencia en investigación, a la vez que consolida la internacionalización académica y cultural de la educación superior europea. La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto por la diversidad y la capacidad de tratar con otras culturas. Estimula el pluralismo lingüístico, además de sostener las tradiciones plurilingües del EEES. Incrementa la cooperación y competitividad entre las instituciones de educación superior. Además será el sello distintivo del EEES, por ello se invita a todos los países a incrementar la movilidad para asegurar su alta calidad y para diversificar sus tipos y ámbitos de aplicación. En 2020, al menos el 20% de esos graduados del EEES habrán tenido un periodo de estudios o de formación en el extranjero. En los programas de los títulos aparecerán las oportunidades de movilidad para cada uno de los tres ciclos. las políticas se basará en una serie de medidas prácticas relativas a la financiación de la movilidad, el reconocimiento, la

infraestructura disponible, la regulación de los visados y permisos de trabajo. Los itinerarios de estudios flexibles y las políticas de información activas, el pleno reconocimiento de los logros estudiados, el apoyo al estudio y la plena portabilidad de las subvenciones y los préstamos son requerimientos necesarios. La movilidad también debería dar lugar a un flujo más equilibrado de entradas y salidas de estudiantes a través de EEES, y el objetivo de mejorar la tasa de participación de diversidad de grupos de estudiantes.

- El incremento y la mejora en la recogida de datos ayudarán a supervisar los progresos realizados en la consecución de los objetivos establecidos en los programas de dimensión social, de empleabilidad y de movilidad, así como en otras áreas estratégicas, y servirán asimismo de base para los inventarios y la evaluación comparativa.
- Existencia de varias iniciativas en curso destinadas a desarrollar mecanismos para proporcionar información más detallada sobre las instituciones de educación superior en todo el EEES para hacer más transparente su diversidad.
- Las instituciones de educación superior han adquirido mayor autonomía, al tiempo que se les exige que sean más capaces de responder a las necesidades de la sociedad y las obligaciones de responsabilidad pública
- El Grupo de Seguimiento de Bolonia es el encargado de preparar un plan de trabajo hasta 2012 para avanzar en las prioridades identificadas en el comunicado y en relación con las recomendaciones de los informes presentados a la conferencia ministerial, que permita la futura integración de los resultados de la evaluación independiente del Proceso de Bolonia:
 - Definir los indicadores utilizados para medir y supervisar la movilidad y la dimensión social en relación con la recogida de datos.
 - Reflexionar sobre cómo lograr la movilidad equilibrada en el EEES;
 - Controlar el desarrollo de los mecanismos de transparencia y que se informe a la conferencia ministerial de 2012;
 - Configurar una red, haciendo un uso óptimo de las estructuras existentes, para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES;
 - Efectuar un seguimiento de las recomendaciones para el análisis de los planes nacionales de acción en materia de reconocimiento

LONDRES 2007	LOUVAIN-LA-NEUVE 2009
Avance en la aplicación del Suplemento al Diploma aunque aún debe mejorarse la coherencia en el reconocimiento	Mayor compatibilidad y comparabilidad del sistema de educación superior
Sistema de tres ciclos, incidiendo en la importancia de favorecer el acceso y promoción entre ellos. Implementación de los programas de doctorado	La educación superior se ha modernizado con la adopción de una estructura de tres ciclos dentro de los contextos nacionales
Es necesaria una mayor coherencia en el reconocimiento del sistema de créditos ECTS.	Se habla de los créditos ECTS y su gran implementación a nivel europeo.
Fomento de los programas y creación de planes de estudio flexibles para favorecer la movilidad desde las instituciones de educación superior.	La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto por la diversidad, incrementa la cooperación y competitividad entre las instituciones de educación superior, y además será el sello distintivo del EEES.
Importancia de que las instituciones de educación superior continúen fortaleciendo sus sistemas de mejora de la calidad.	No se habla directamente, pero se resalta su importancia a través de otros objetivos
No se hace una mención directa de la dimensión Europea	No se hace una mención directa de la dimensión Europea
Necesidad del desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas.	La ampliación de la participación también puede ser alcanzada a través del aprendizaje a lo largo de la vida como parte integral de nuestros sistemas educativos; y consideran que el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones es un paso importante para su implementación
Necesidad de facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades	Se enfatiza el carácter social de la educación superior y su objetivo de facilitar la igualdad de oportunidades para una educación de calidad.
No se hace una referencia directa a la promoción del atractivo del EEES.	No se hace una referencia directa a la promoción del atractivo del EEES.
La empleabilidad sigue siendo una preocupación complementaria a la introducción del sistema de estudios de tres ciclos. Por ello se solicita un estudio sobre cómo incrementarla en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.	Necesidad de equipar a sus alumnos con los avances en conocimiento, habilidades y competencias que les serán necesarias para su vida profesional.
La El acercamiento del EEES y del Área Europea de Investigación continúa siendo un objetivo importante, por ello debe reforzarse la reglamentación sobre el tercer ciclo y mejorar el estatus, las perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores que inician sus carreras.	Necesidad de fomentar la innovación y la creatividad en la sociedad y de incrementarse en número de personas con competencias investigadoras.
El EEES es visto como un escenario global en el que se deben trabajar las siguientes áreas: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones.	No se hace una referencia directa a la promoción del atractivo del EEES.

Tabla nº16. Resumen del Comunicado de Louvain-la-Neuve en relación a los Objetivos alcanzados en Londres (2007).

Los días 11 y 12 de Marzo de 2010, se celebró en Budapest y Viena la Conferencia Ministerial sobre el 10º Aniversario del Proceso de Bolonia, donde 47 países tuvieron representación con el propósito de poner en marcha el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tal como se había acordado en la Declaración de Bolonia de 1999.

Uno de los retos que señalan en la aplicación del Proceso de Bolonia es la libertad académica, reconociendo el papel de las instituciones de educación superior en el logro de la promoción de sociedades democráticas pacíficas y el refuerzo de la cohesión social. Otro de los aspectos mencionados fue la participación del personal académico para lograr una aplicación efectiva de varias líneas de acción del Proceso de Bolonia, señalando que existe una carencia en la representación del personal académico en todos los niveles al hacer mención a la Garantía de Calidad. Por último, se desataca la necesidad de ofrecer unas condiciones laborales interesantes y de garantizar la libertad académica para el personal académico a nivel individual.

La próxima Conferencia de Bolonia se prevé en Rumanía en 2012, con el objetivo de estudiar y comprobar hasta qué punto se han logrado los objetivos del plan de trabajo planteado en la Conferencia de Louvain-la-Neuve.

Como hemos podido observar hasta el momento, el Espacio Europeo de Educación Superior, en base a los objetivos formulados en Bolonia, sustenta el nuevo paradigma educativo de la educación superior, cuyo fin es el de armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes; así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. Se basa en tres pilares fundamentales:

1. *El Sistema Europeo de transferencia y acumulación de Créditos (ECTS)*, según la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004)¹⁸ este sistema se basa en la carga del trabajo que el alumnado necesita para conseguir los objetivos de un programa y que están especificados en los resultados del aprendizaje y en las competencias que ha de adquirir.

¹⁸ Información completa en Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales http://webs.uvigo.es/vicfce/images/documentos/EEES/guia_adaptacion/3b_cr%E9dito_ects_ue.pdf

Se adoptó en 1989 en el marco del programa Erasmus, integrado actualmente en el programa Sócrates, siendo el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa. Se pretende adoptar un sistema común de acumulación y transferencia de créditos y calificaciones que permitan una lectura fácil en todos los estados de la Unión Europea para facilitar la libre circulación de profesionales.

Se basa en la convicción de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, de manera que la carga de su trabajo en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, en la mayoría de los casos, a 1500 o 1800 horas por año, representando cada crédito entre 25 y 30 horas de trabajo.

La asignación de créditos ECTS se fundamenta en la duración oficial de un ciclo de estudios, siendo la carga de trabajo total para obtener un título de primer ciclo que dure oficialmente de tres a cuatro años entre 180 o 240 créditos, incluyéndose el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio independiente, preparación y realización de exámenes, etc.

2. **Estructura grado/postgrado/magister:** La educación superior se dividirá en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista. Hay que destacar que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos, por lo que estos grados y postgrados estarán fuertemente dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales que existan en la sociedad.
3. **Acreditación:** El último pilar prevé la creación de sistemas de acreditación que, mediante una evaluación interna y otra externa, vigile la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como complemento a estos pilares básicos se establecerá un **Suplemento al Título** (Diploma Supplement, DS) que es un documento anexo al Título de educación superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios seguidos y completados con éxito por

el titulado; además de proporcionar transparencia y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (diplomas, títulos, certificados, etc.).

Se concederá una mención de Suplemento de Diploma a las instituciones que otorguen dicho suplemento a los titulados de los programas conducentes a un título de primer y segundo ciclo, de conformidad con la estructura y las recomendaciones que figuran en el servidor Europa de la Comisión Europea.

Debido a estos cambios, se han desarrollado numerosos trabajos que han analizado las características del nuevo panorama universitario que, en la actualidad, es ya una realidad. Ejemplo de ello es el realizado por Zabalza (2004a), en el que recoge que los cambios de algunos de los aspectos de la docencia universitaria como consecuencia del EEES; incide sobre:

- ***Docencia centrada en el estudiante y en el sistema de créditos ECTS:*** es un sistema centrado en el alumnado puesto que se basa en la cantidad de trabajo que se le exige realizar para alcanzar los objetivos de un programa, que como señalan González y Wagenaar (2006)¹⁹, están especificados en resultados de aprendizaje y competencias que deben requerirse. Se requiere capacitar al alumnado para aprender autónomamente, de forma individual o colectiva, facilitándole las herramientas necesarias que precise.
- ***El profesor visto como gestor del proceso de aprendizaje del alumnado:*** no es simplemente un transmisor de contenidos, siendo necesaria formación específica para desempeñar de forma adecuada los roles impuestos por el EEES.
- ***La formación está orientada hacia la consecución de competencias:*** aspectos más conocido del proceso de convergencia europea, y al mismo tiempo, el que ha generado las mayores discusiones debido a que, como veremos más adelante, la imposibilidad de definir de forma consensuada el término *competencia*, como paso previo para analizar cómo se adquieren y,

¹⁹ González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2006): *Tuning Education Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process.* Final Report. Pilot Project- Phase 2. http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15

finalmente, cómo pueden ser evaluadas y, de este modo, demostrar su adquisición.

- **Cambios en la organización de los aprendizajes:** una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.
- **Nueva definición del papel formativo de las universidades:** implica que la formación no se ofrece únicamente en las universidades, sino que éstas son vistas como “*momentos propedéuticos*” para las siguientes fases del aprendizaje, dado que la formación se produce a lo largo de la vida.
- **Los materiales didácticos:** se convierten en generadores de conocimientos y facilitadores de aprendizaje autónomo. En este sentido, cabe señalar el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

A modo de resumen, se pretende equiparar la formación a nivel internacional través de la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y mediante la búsqueda de una identidad común de los títulos Universitarios, en lo que configura el proceso “*Convergencia Europea*”, que incluye la implementación del Sistema de Créditos ECTS, la adaptación de las enseñanzas y títulos universitarios, el Suplemento Europeo y la Acreditación Académica y de Calidad de los estudios universitarios. Cuatro iniciativas que tenían como fecha máxima de realización el año 2010.

Es relevante indicar, tal como recoge Baelo (2012), que en todo el proceso de Bolonia, las actividades no se limitan a la Unión Europea, porque “*es un acuerdo que sólo puede ser efectivo en tanto que los gobiernos que lo han firmado lo apliquen en sus respectivos países*” (Baelo, 2012:209), y no un mandato de la Unión Europea.

Teniendo lo expuesto en cuenta, revisemos cuál ha sido la incidencia de la evolución de la Universidad en española en las transformaciones de los estudios de Magisterio, denominados actualmente: Grados en Educación.

3. DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO A LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

El EEES requiere una adaptación de los perfiles profesionales existentes, lo que ha desembocado en una reestructuración tanto del currículum como de los planes de estudio de las titulaciones de magisterio para poder adaptarlos a las nuevas exigencias sociales. Ello conduce a formar profesionales capaces de garantizar una enseñanza de calidad adecuada a los retos y circunstancias actuales.

La historia de la formación de los maestros en España cuenta con una larga trayectoria (Lorenzo, 2002; Román, 2005; Palomero y Fernández, 2006; Palomero, Fernández y Teruel, 2008), de hecho la formación se viene regulando desde el S.XVIII, pero no es hasta 1839 cuando se crea la primera Escuela Normal de Maestros, que constituyó el modelo formativo de los docentes españoles hasta el año 1970, en el que la Ley General de Educación (L.G.E.), incorpora la formación de los maestros a la Universidad.

Antes de esta fecha, la formación de los maestros era prácticamente inexistente; ésta se realizaba con el fin de satisfacer demandas formativas elementales. Siguiendo a Román y Cano (2008), pueden distinguirse dos periodos previos a la institucionalización de la formación de maestros: de 1370 a 1780, y una segunda etapa de 1780 a 1838.

La primera etapa (1370-1780), el carácter gremial de la profesión de maestro, requería para ejercer el oficio de una serie de competencias por parte de los candidatos relacionadas con la escritura, lectura, cálculo y ortografía; la formación la adquirirían como “pasantes” al lado de otros maestros, adquiriendo habilidades por “interiorización progresiva”. Para llegar a ser maestro se debía de pasar por diferentes fases, en primer lugar se constituían como aprendices, luego como oficiales para finalmente llegar a maestros. Dentro de categoría de maestro encontramos diferentes títulos; Maestros Reales, Leccionistas y Maestros sólo de leer.

La formación del docente es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo que tiene por finalidad que el sujeto alcance un

dominio del arte, oficio o profesión. El sujeto que se inserta en la docencia, se va formando en ella a través de la práctica, del hacer, la formación implica conlleva una adquisición de las habilidades necesarias que le permita transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias. La enseñanza es entendida como un oficio que se aprende como se hace en los talleres, practicando.

Los docentes noveles retoman, por tanto, los modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros, de los que aprendieron la disciplina, lo que unido a la puesta en práctica de pruebas de ensayo-error, da como resultado una formación centrada en la experiencia docente, donde la teorización es vista como algo inútil. Lo importante es la experiencia.

No obstante el conocimiento acumulado por la experiencia del maestro no está exento de la presencia de vicios y obstáculos epistemológicos condicionados en gran medida por el desarrollo profesional del maestro experto. Los programas formativos desarrollados bajo este paradigma tienden a elaborar una secuencia de habilidades que el "*aprendiz*" mimetiza como una rutina.

El desarrollo de pericias profesionales constituye, por ende, una condición necesaria para el ejercicio de la docencia, pero no es suficiente para garantizar el éxito de la enseñanza, ya que el empleo de un repertorio de mañas no certifica que el novel desarrolle juicios correctos sobre lo que debe hacer en una determinada situación. Bajo esta concepción la relación maestro-aprendiz se establece como el vehículo apropiado para que se produzca una transmisión del conocimiento cultural poseído por el maestro experto al neófito.

La formación de maestros no se encuentra enfocada a lo pedagógico, sino más bien a lo disciplinar, se trata de dominar la materia, los contenidos de las asignaturas a enseñar y a ello se llega principalmente a través de la práctica.

Tomamos como fecha de inicio el año 1370 porque es el año en el que por medio de la Real Cédula de Enrique II, se prohíbe el ejercicio de la enseñanza a todos aquellos que no superen un examen, es decir se solicita una acreditación para el desempeño de la profesión. Los exámenes se conformaban generalmente en torno a una serie de ejercicios sobre Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Reglas de

Aritmética y Ortografía, Arte de Gobernar a los Niños, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Nociones de Historia de España. Además el aspirante debía de tener una serie de requisitos como limpieza de sangre, Fe de Bautismo e Informe Positivo del Sacerdote del lugar. La misma Real Cédula otorga al Consejo de Castilla la autoridad gubernativa, legislativa y judicial sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza y con los maestros. Esta Real Cédula, con mínimas variaciones, reguló el funcionamiento del gremio de los maestros de primeras letras durante cuatro siglos aproximadamente.

A partir de 1642, y contando con el beneplácito del Rey Felipe IV los maestros de Madrid se reúnen con el fin de protegerse y mejorar la enseñanza conformando la Hermandad o Congregación de San Casiano, a la que el Consejo de Castilla cede el privilegio de examinar a los demás maestros del Reino. Esta etapa está caracterizada porque se produce un fuerte control ideológico, debido a las condiciones de acceso exigidas, y la profesión tiene una escasa consideración social.

Las condiciones ejercer el magisterio en todo el Reino son reguladas a través de la Real Provisión de 1771, que señala la necesidad de que el candidato supere un examen de doctrina cristiana y presente un certificado de “*Vita et Moribus*” firmado por el Síndico personero del Ayuntamiento ante tres testigos que le va a permitir acreditar buena vida y costumbres. Estas certificaciones eran presentadas a los Comisionados del Municipio y los dos examinadores o veedores de la Hermandad procedían al examen del candidato a maestro que tenía que demostrar su pericia en el arte de leer, escribir y contar, haciéndole escribir en su presencia muestras de las diferentes letras y extender ejemplares de las cinco cuentas.

Los exámenes diseñados por la Hermandad, consistían en una serie de ejercicios sobre Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura, Reglas de Aritmética y Ortografía, Arte de Gobernar a los Niños, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Nociones de Historia de España. Añadiéndose el poseer una serie de requisitos: limpieza de sangre, Fe de Bautismo e informe positivo del Sacerdote del lugar. Superadas estas pruebas el candidato obtenía el título de Maestro Real, expedido por el Consejo Supremos de Castilla, a propuesta de la Hermandad de San Casiano.

En la Segunda etapa (1780 y 1838) se piensa en proporcionar a los Maestros una “formación inicial” básica a través de la institucionalización del Magisterio, no como práctica de un oficio, sino como ejercicio reglado de una profesión. El objetivo que se persigue es disponer de un sistema de formación nacional para Maestros, mediante la creación y habilitación de Centros específicos (las futuras Escuelas Normales).

En esta época en España se despiertan una serie de preocupaciones sociales que permiten dar un mayor valor a la educación, produciéndose modestos intentos que tratan de elevar el nivel formativo de los maestros, surgiendo así las primeras instituciones para la formación de maestros. Los primeros pasos de la revolución industrial en España dejan entrever la necesidad de un mayor volumen de mano de obra mínimamente especializada y en este sentido desde las esferas de la Ilustración y la Burguesía se piensa que la educación puede contribuir a una aceleración del proceso de industrialización en nuestro país.

En 1780 la Hermandad o Congregación de San Casiano es reemplazada por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras que tiene como finalidad fomentar en todo el Reino la perfecta educación en los rendimientos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar. En este sentido, para poder establecer una escuela pública en la Corte va a ser necesario contar con el consentimiento del Colegio que a su vez expedía los títulos de Maestro y proveía, de entre sus miembros, las vacantes que se producían en las escuelas. Los estatutos de 1780 establecían dos clases de exámenes, uno para Maestros de la Corte y otro para Maestros de fuera de la Corte, siendo a partir de esta fecha cuando se puede comenzar a hablar de una verdadera preparación teórica de los maestros, al tener el Colegio Académico entre sus fines la preparación de los maestros para el desempeño de la profesión.

En 1791 se crea la Academia de Primera Educación con la intención de fomentar el desarrollo de la educación popular. La Academia de Primera Educación establece entre sus finalidades el desarrollo de una Cátedra para que los aspirantes a maestros aprendan la “*ciencia de la educación*”. En esta Cátedra, se impartirá una formación teórica y práctica, asistiendo los aspirantes como practicantes a las escuelas públicas de Madrid.

Con posterioridad, aparece la creación de diversos establecimientos académicos con carácter de “escuela normal”, como el Real Instituto Militar Pestalozziano (Madrid, 1806) y la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster, concebida como Escuela Central (1819) y dirigida por el inglés Kearny.

Los maestros en formación debían tener el dominio teórico de una serie de conocimientos que les permitiesen conocer y dominar los contenidos del currículum de la Enseñanza Primaria Elemental: desarrollar estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje de los niños relacionadas con la lectura, escritura y cálculo, construir materiales didácticos para su utilización en las distintas “clases” según los métodos empleados, usar recursos verbales adecuados para facilitar el aprendizaje de los niños; poner en práctica el método o métodos (simultáneo, mutuo, mixto) en función de la organización de las secciones establecidas en la escuela, etc.

Será en 1839, cuando se ponga en marcha la primera Escuela Normal fundada por Pablo Montesino, con el apoyo político de Gil de Zárate, para formar a los Maestros que deberían regentar los modelos de escuelas contempladas en la Ley Someruelos (1838), y tal como señala González Astudillo (2008), es paralela a la implantación de un Sistema Nacional de Educación que es gestionado por las administraciones públicas.

El 9 de marzo de 1839 se inauguró la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid, también conocida como el Seminario Central de Maestros del Reino, recibía a dos estudiantes pensionados por sus respectivas provincias, que, una vez acabados sus estudios, serían los encargados de dirigir las Escuelas Normales provinciales. En 1943 eran ya veinticinco las escuelas normales existentes y según señalan Palomero, Fernández y Teruel (2008), en ese momento se empezó a poner en marcha la idea de extender la educación a toda la población para poder erradicar los males sociales de la época y promover el progreso, mediante la creación de las normales provinciales, con lo en 1845 ya eran cuarenta y dos las escuelas normales que existían.

El currículum, con una duración de dos cursos para su desarrollo completo, favorecía la adquisición de unos componentes culturales: Lectura, Escritura, Lengua, Matemáticas, Historia Natural, Física, Geografía e Historia, Religión y Moral, junto con unos conocimientos, destrezas y habilidades pedagógicas: Principios Generales de

Educación Moral, Intelectual y Física, Métodos de Enseñanza y Pedagogía; y unos componentes de carácter práctico: prácticas desarrolladas en las Escuelas Anejas.

En 1845 se contabilizan 42 escuelas normales en 42 de las 49 provincias existentes, no obstante en 1849 se produce un retroceso al suprimir Bravo Murillo algunas de las Escuelas Normales quedando el tejido reducido a 1 Escuela Normal Central, ubicada en Madrid, 9 Escuelas Normales Superiores cabeceras de distrito universitario y 20 elementales.

Tal y como hemos mencionado en la evolución de la Universidad, en 1857 se promulga la *Ley de Instrucción Pública de 1857*, conocida como “*Ley Moyano*”, por la que se ordenó la educación a nivel nacional, con pequeños retoques (durante la I y II Repúblicas), hasta finales de la década de los sesenta del siglo XX.

La Ley Moyano reconoce la existencia de cuatro tipos de maestros; Maestros Incompletos (los que sin estudios previos y tras la superación de un examen se les otorgaba un certificado de aptitud pedagógica); Maestros de Primera Enseñanza Elemental (cursaban dos años de estudios en Escuelas Normal); Maestros de Primera Enseñanza Superior (que habían de cursar dos años más, es decir, cuatro años de estudio); Maestros Normales (que cursaban un año más, es decir, cinco años). De igual forma con esta promulgación legislativa se iguala inicialmente el peso de la enseñanza de las letras y el de las ciencias en cuanto a las horas de dedicación para la formación de los Maestros Elementales, aunque posteriormente se vuelven a diferenciar ambos saberes, a favor de las letras, y se experimenta una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico.

Se crea una Escuela Normal Central en Madrid, donde se forman los profesores de las Escuelas Normales provinciales e Inspectores de Primera Enseñanza a través de un Plan de Estudios de 4 años de duración. Al mismo tiempo, y a efectos de responder a una Enseñanza Primaria organizada en dos niveles, Elemental y Superior, se crean dos categorías de Escuelas Normales: la Elemental, con 2 años de formación, y la Superior de 3 años de formación, con una escuela práctica y aneja a cada una de ellas. Podemos subrayar como dato característico de esta Ley la regulación de la formación de las Maestras con menores exigencias que la de los Maestros.

Los Planes de Estudio para los maestros de primera enseñanza elemental de acuerdo con el artículo 68 de la Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 se conformaban por; Catecismo explicado de la doctrina católica; Elementos de la Historia Sagrada; Lectura; Caligrafía; Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición; Aritmética; Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía; Compendio de Historia de España; Nociones de Agricultura; Principio de Educación y Métodos de Enseñanza y Prácticas de Enseñanza.

Los maestros de primera enseñanza superior además de cursar las materias anteriores tienen que haber adquirido nociones de Álgebra así como de Historia Universal y de los Fenómenos Comunes de la Naturaleza. Por su parte para conseguir el título de maestro normal además de lo requerido para ser maestro de primera enseñanza superior se exige el conocimiento de Elementos de Retórica y poética, un curso completo de Pedagogía en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos, así como las nociones suficientes de Derecho Administrativo en lo concerniente a la primera enseñanza.

En este sentido Melcón Beltrán (1992), señala como la carencia por parte del alumnado de unos conocimientos sólidos en las diferentes materias a enseñar en las escuelas primarias provocó que el ya de por sí poco peso de los estudios pedagógicos se redujera a favor de la enseñanza de estas materias. Con la aplicación de la Ley Moyano, el peso de la enseñanza de las letras, en la formación de los Maestros Elementales, se iguala al de las ciencias en cuanto a las horas de dedicación, tal y como se contempla en los Planes de Estudios para la formación de Maestros Elementales, aunque, posteriormente, se volviese a diferenciar ambos saberes a favor de las letras, a la vez que se experimentaba una cierta consideración por las materias o estudios de carácter pedagógico.

Sin embargo, la formación en las Escuelas Normales Superiores, potenciaba el currículo de ciencias por encima del de letras hasta finales de la segunda mitad del siglo XIX, ya que en las reformas curriculares introducidas en los programas de 1898 y 1900, se busca un reparto más equilibrado en la presencia de ambas categorías científicas. No obstante, con los programas de 1901 y 1903 nuevamente se vuelve a primar, como ya

sucediera en un principio, la presencia ventajosa de las letras frente a las ciencias, presentándose la pedagogía, con ínfimas apariciones en estos planes de estudio.

En 1901 al suprimirse la clase de Maestros Normales recae en los Institutos la competencia para la formación de maestros. De esta forma las Escuelas Normales se integran dentro de la Institutos solicitando para el acceso a los estudios de maestro tener 16 años cumplidos y superar con éxito la prueba de ingreso en el Instituto. La consecución del título de maestro queda condicionada a la superación de las asignaturas marcadas en el Plan de 1898 y, finalmente, superar un examen de reválida.

Debemos resaltar el año 1914, ya que se produce un nuevo cambio legislativo que afecta a la formación inicial de los maestros mediante el desarrollo de un nuevo programa de formación conocido como Plan de 1914 o Plan Bergamín, por medio del cual se unifican los títulos de Magisterio y se establece para dichos estudios una duración de cuatro cursos, tras los cuáles se opta al título único de Maestro. Se exigía un examen de ingreso y cuatro años en la Escuela Normal (2 teóricos y 2 prácticos y pedagógicos) de formación inicial a los futuros maestros, pero *“la gran novedad fue la titulación única rompiendo la jerarquía entre grado elemental y superior”* (González Astudillo, 2008:43).

Este plan no cambia el sentido de los estudios ya que en el mismo los contenidos culturales siguen primando sobre los profesionales. No obstante es de destacar el desarrollo, durante esta época, de escuelas anexas a las Normales en las que se impulsa la experimentación pedagógica; este plan permaneció en vigor hasta 1931.

Palomero, Fernández y Teruel (2008), señalan que un segundo momento importante surge cuando entra en vigor el Plan de estudios de 1931, que según González Astudillo (2008), trató de mejorar la formación del profesorado y que fue conocido como el creador del paradigma de Plan Profesional, que tuvo muy en cuenta el modelo francés al poner al sistema educativo como motor de la modernización del país. Lo que se logró con este Plan de estudios fue equiparar la formación de los maestros con la que recibían los estudiantes de las carreras universitarias y que contemplaba cuatro etapas:

1) *Formación previa*: para ingresar en las escuelas normales, el aspirante debía estar en posesión del título de bachiller superior, que era el nivel requerido en ese momento para acceder a los estudios universitarios; también podían presentarse al examen de ingreso quienes tenían el título de maestro del plan de 1914; 2) *Examen de ingreso*: el acceso a las escuelas normales quedaba regulado mediante un examen oposición, que garantizaba una plaza de maestro en la enseñanza pública al finalizar los estudios; 3) *Formación profesional*: articulada en tres cursos académicos, contemplaba asignaturas optativas, así como líneas de especialización, y 4) *Formación práctica*: consistía en un curso completo en escuelas públicas nacionales, con responsabilidades directas en el aula (Palomero, Fernández y Teruel, 2008:35-36).

La preparación en *cultura general* era responsabilidad de los Institutos de Segunda Enseñanza, la *formación profesional* de las Escuelas Normales y la *práctica docente* de las Escuelas Primarias Nacionales; en el currículo de este Plan de Estudios figuraban un conjunto de materias pedagógicas que le otorgaban un perfil eminentemente profesional y no solamente cultural como venía ocurriendo hasta el momento. En él se contemplaban asignaturas relacionadas con la pedagogía, las metodologías específicas y las prácticas, con la enseñanza de los párvulos, de los retrasados mentales y superdotados.

Se establecen especialidades en la formación del Magisterio, y fue en este contexto en el que la Escuela Superior de Magisterio se transformó en Sección Universitaria de Pedagogía, junto a la Facultad de Filosofía (Mora García, 1998:125).

Gracias a este plan se puede afirmar que la formación de los maestros adquirió el rango equivalente al de una licenciatura universitaria, aunque no duraría mucho puesto que con la llegada de la dictadura franquista “*se truncó el plan más formidable, nunca emprendido por ningún Gobierno español, de educar a todos los españoles, cualquiera que fuera su condición*” (Román Sánchez y Cano González, 2008:86). De esta manera con la Orden Ministerial de 14 de julio de 1939 se reguló de forma provisional los estudios de magisterio, apoyándose este retroceso con el Plan Provisional de 1942, el de 1945 y el 1950.

En 1939 con el comienzo de la dictadura franquista se produce un cambio en la orientación ideológica y política del tratamiento de la educación primaria y por ende en

la formación de los maestros. La estrategia educativa del Régimen Franquista pasaba por utilizar la educación primaria como elemento propagador del ideario político del autodenominado Movimiento Nacional, instalando un sistema educativo con un exacerbado carácter adoctrinador. Para esto el profesorado "depurado" inicialmente es sustituido sin necesidad de demostrar su competencia profesional por advenedizos excombatientes, mutilados de guerra, excautivos, familiares de caídos, etc. con una reconocida adhesión al Régimen.

Las medidas para la captación de nuevos docentes continúan en 1942 con el desarrollo de un Plan Profesional que permite el acceso a los estudios de magisterio con 12 años por medio de un examen de cultura primaria. Una vez dentro el estudiante se forma durante tres años en cultural general y uno en formación profesional. Este plan dejó de funcionar en 1945, cuando se da por terminado el proceso de "depuración del magisterio" y se articula la Ley de Enseñanza Primaria, que consagra la separación entre sexos, y que señala que para acceder a los estudios de magisterio se hace necesario estar en posesión del Bachiller Elemental y realizar un examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años, y para la obtención del título es necesario superar un examen de reválida.

En 1950 se desarrolla un nuevo Plan de Estudios para los Maestros que continúa con lo establecido en el capítulo segundo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Los estudiantes para acceder a magisterio debían de haber finalizado con éxito el Bachiller Elemental, una vez dentro de las "Escuelas Normales" cursaban 3 años de formación y un examen final de reválida. La nota distintiva del Plan de 1950 es que fijaba la asistencia obligatoria a un Campamento de Verano dirigido por el Frente de Juventudes (para los maestros) o la Sección Femenina (para las maestras). Una vez finalizado el Campamento con calificación positiva, se expedía un certificado acreditativo de haber superado esta fase con éxito. Sin esta certificación no se podía obtener el título de Maestro o Maestra. Este Plan de Estudios estuvo vigente a lo largo de 17 años sin aportar, prácticamente, ninguna novedad significativa de carácter profesionalizador a señalar respecto del anterior.

Como elemento reseñable podemos indicar como durante esta etapa la formación recibida por los maestros y maestras estuvo marcada por una orientación política (nacional-católica), y un elevado carácter doctrinal. A ello tenemos que añadir

las gravísimas ausencias de bagaje cultural y un olvido absoluto de los indicadores profesionales, por mínimos que éstos pudieran ser, que caracterizaron este período.

Tras el retroceso sufrido²⁰ por la formación inicial de los maestros en 1967 entró en vigor un plan de estudios que “*eleva el nivel cultural de los maestros en un intento de resucitar el Plan Profesional de 1931*” (Martínez Selva, 2004:186). Pretendía profesionalizar la formación de los maestros y estaba estructurado en tres cursos, de los cuáles el tercero se destinaba a la realización de prácticas, primero tuteladas y luego ejerciendo propiamente como maestros.

El estudiante en los dos primeros años, que se desarrollaban en las escuelas normales y que estaban divididos en cuatrimestres, cursa estudios de carácter teórico, conteniendo la propuesta formativa un amplio conglomerado de asignaturas entre las que encontramos algunas de índole pedagógico (Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar), psicológico (Psicología General), sociológico (Sociología de la Educación) y filosófico (Filosofía de la Educación), además de las de carácter cultural en las que comienzan a desarrollarse las denominadas didácticas específicas, como la Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas, etc. con la idea de integrar las dos tendencias clásicas en la formación de los docentes; la culturalista y la profesionalizadora. Tras estos dos cursos se llevaba a cabo una prueba de reválida. El tercer año de formación consistía en un período de prácticas retribuidas en horario completo de mañana y tarde, por esta actividad el alumnado cobraba la cantidad de 4.500 ptas. al trimestre. Al finalizar el periodo de formación el alumnado recibía una titulación carácter generalista, la de Maestro de Enseñanza Primaria.

El desarrollo de este Plan tiene un importante trasfondo político y busca dar una respuesta a los cambios socioeconómicos, a las transformaciones tecnológicas y a la evolución y desarrollo industrial, unos sectores que demandaban, una mayor

²⁰ Con el Decreto de 10 de febrero de 1940 se pone en funcionamiento el llamado Plan Bachiller en un intento de solucionar la falta de Maestros como consecuencia de la guerra civil. Para ello, se echa mano de los Bachilleres y se les convierte en Maestros. Se restablece la separación entre hombres y mujeres. Se potencia la presencia de la Doctrina Cristiana, y la edad para ser admitido al examen de ingreso de las Escuelas de Magisterio se rebaja a los 14 años.

preparación en términos de “mano de obra cualificada”. De igual manera se contemplaba el acceso del alumnado con mejor expediente académico a la enseñanza pública oficial sin necesidad de pasar por una prueba de oposición. Para ello se reservaba un porcentaje importante de plazas que, en alguna ocasión, se aproximó al 30% de la oferta nacional.

Se puede decir que este Plan sitúa a los maestros en la antesala universitaria, aunque no fue hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 cuando la formación de los maestros recuperó su carácter universitario.

En 1971, entró en vigor el Plan Experimental de 1971, a través del cual los estudios de magisterio, universitarios de ciclo corto, tenían una duración de tres años y como requisito de acceso, se debía haber finalizado el Bachiller Superior y completado con éxito el Curso de Orientación Universitaria (COU), aunque aún no era necesario superar la Selectividad. Otro de los aspectos importantes surgidos a raíz de este plan es que aparecen las especialidades de magisterio por primera vez:

“Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Especial y Educación Preescolar; con una carencia significativa en materias psicopedagógicas y, no digamos, en las llamadas, tradicionalmente, Prácticas Escolares. Por otra parte, desaparecen las denominaciones, ya clásicas, de Maestro de Educación Primaria y Enseñanza Primaria, y aparecen otras, como, Profesor de Enseñanza General Básica y Enseñanza General Básica” (Román Sánchez y Cano González, 2008:91).

A pesar de estos cambios hasta 1972 no se produce el paso de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado pero no es hasta 1983, con la Ley de Reforma Universitaria, cuando realmente se integren en la Universidad, hecho que se completará con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que exige a los futuros maestros la superación del Bachillerato Superior y de la Selectividad como requisitos para acceder a las diferentes especialidades de magisterio, según el Plan de estudios de 1991, pero es a partir de 1992 se habla de Facultades de Educación lo que conlleva “*que son centros de formación que engloban estudios de primer ciclo (Diplomatura), de segundo ciclo (Licenciatura) y de tercer ciclo (Doctorado)*” (Román Sánchez y Cano González, 2008:92)

Las especialidades de Magisterio establecidas por el Plan de estudios de 1991, recogidas en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, *por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE 11 de octubre de 1991)*, son las siguientes:

- Magisterio en Educación Infantil: son los maestros tutores de los niños entre 0 y 6 años.
- Magisterio en Educación Primaria: son los maestros tutores de los niños entre 7 y 13 años.
- Magisterio en Educación Musical: son los maestros especialistas que imparten la asignatura de Música a niños en etapa de Educación Primaria Obligatoria o Educación Básica Obligatoria.
- Magisterio en Educación Física: son los maestros especialistas que imparten la asignatura de Educación Física a niños en etapa de Educación Primaria o Educación Básica Obligatoria.
- Magisterio en Educación Especial, también llamados maestros en Magisterio en Pedagogía Terapéutica: son los maestros especialistas que o bien son maestros tutores de los niños escolarizados en Educación Básica Obligatoria o son maestros de apoyo en colegios e institutos, encargándose de reforzar los aprendizajes de los niños y adolescentes escolarizados en la modalidad de integración en Primaria y Secundaria.
- Magisterio en Audición y Lenguaje: son los maestros especialistas que o bien son maestros tutores de los niños escolarizados en centros de integración preferente de sordos o son maestros de apoyo en colegios ordinarios, de integración o de educación especial, encargándose de estimular la adquisición del lenguaje oral de los niños escolarizados en Educación Primaria o Educación Básica Obligatoria, respectivamente.
- Magisterio en Lengua Extranjera: son los maestros especialistas que o bien son maestros tutores de los niños de Educación Primaria Obligatoria

escolarizados en centros bilingües o imparten la asignatura correspondiente a su especialidad (generalmente Inglés o Francés) en colegios no bilingües.

Las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio²¹, comunes a todas las universidades, establecen que los estudios conducentes a los títulos de Magisterio no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos, siendo el tiempo de enseñanza entre 20 y 30 horas semanales, teniendo en cuenta las prácticas; y no pudiendo ser la carga lectiva de la enseñanza teórica superior a 15 horas semanales.

El programa de estudios del título de maestro se basa en una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza que los futuros maestros deberán impartir, así como en materias de contenido psicopedagógico que atienden a las necesidades diferenciales de este alumnado en cada una de las especialidades; consta además de un periodo de práctica docente en centros de educación infantil o de educación primaria.

Los planes de estudio se configuran en base a materias troncales que constituyen la formación psicopedagógica del futuro maestro y que se dividen en comunes a todas las especialidades y en específicas de la propia especialidad, materias obligatorias de universidad, materias optativas y materias de libre configuración que son elegidas por el alumnado.

Las materias troncales comunes al título de maestro en todas sus especialidades son: Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Bases Psicológicas de la Educación Especial, Didáctica General, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Organización del Centro Escolar, Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, Sociología de la Educación y Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

Las materias troncales específicas de cada especialidad, de los estudios conducentes al título de Maestro de Educación Primaria, que es la especialidad sobre la que versa nuestro estudio, son: Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Artística y su Didáctica, Educación Física y su

²¹Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE 11 de octubre de 1991).

Didáctica, Idioma Extranjero y su Didáctica, Matemáticas y su Didáctica, Lengua y Literatura y su Didáctica (en las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales esta materia troncal se entenderá referida a una de ambas lenguas, a elección del alumno), y Prácticum (tres meses de prácticas en centros escolares).

Veamos, a modo resumen, los momentos más importantes que han supuesto grandes cambios en la formación de los maestros:

HITOS IMPORTANTES	CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS
1939 Creación de las Escuelas Normales	Extender la educación a toda la población, para aniquilar los males sociales y promover el progreso.
Plan Profesional de 1931	Incorporación de los Estudios de Magisterio a la Universidad
Orden Ministerial de 14 de Julio de 1939	Fin del Plan Profesional de 1931 y retroceso.
Plan de 1967	Intento de retomar los planteamientos del Plan Profesional de 1931.
Plan Experimental de 1971	Las escuelas universitarias de formación del profesorado de educación general básica.
Plan de 1991	Las Facultades de Educación y las siete especialidades de Magisterio.
Plan de 2007	El Espacio Europeo de Educación Superior: Los Grados de Maestro.

Tabla nº 17. Resumen de los hitos más importantes de la formación de los maestros en España.

Tras el Plan de estudios de 1991, hay que hablar del Plan de 2007, que han tenido como fecha límite de entrada en vigor el año 2010, lo que supone la transformación de los estudios de magisterio en licenciaturas universitarias, como consecuencia del proceso de convergencia Europea.

Para hacer posible tal transformación en el año 2003 se constituyó un Grupo de Magisterio, a modo de comisión de trabajo que debía sumergirse en el proyecto titulado “*La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*”, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y

Acreditación (ANECA), para encauzar la convergencia de los estudios superiores europeos de una forma reflexiva.

Según recoge Monge Miguel (2005), tras realizarse un estudio comparativo de los planes de estudio de Maestro (o equivalentes) de los diferentes países de la Unión Europea, y a través de las competencias genéricas y específicas de los maestros y dentro de las orientaciones del Proceso de Bolonia, se propuso el Plan de Formación de Maestros conformado por *dos títulos de grado*, con una carga de entre 180 y 240 créditos ECTS, de los cuales el 30 % serían contenidos de formación psicopedagógica, 40 % de áreas de conocimiento y el 30 % restante de formación práctica.

Esto conllevaba la reducción a dos títulos, Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria que a diferencia con el primero, incluye itinerarios de especialización en Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial, con lo que la duración total sería de 4 años. En ambas especialidades el Prácticum tendrá una duración de un año, con una carga de entre 40 y 60 créditos. En abril de 2004, se presentó el llamado *Libro blanco del título de grado en magisterio* (ANECA, 2004), en el que se mostraba esta estructuración de la formación de los maestros. Este cambio nos lleva a una nueva manera de ver la formación de los maestros, el modelo de formación por competencias.

4. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS

Al observar el devenir de los procesos de formación de maestros en España, estos se han caracterizados por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje; la tendencia que ha seguido la educación en la evolución que hemos plasmado en párrafos anteriores, ha sido el otorgar cada vez mayor protagonismo al alumno en su proceso de formación. El hecho de pretender que el estudiante conozca el medio y se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que cobra vida la concepción de aprender a aprender; siendo éste un requisito básico para la formación por competencias.

Pérez (2001), nos habla de un necesario debate que se establece entre lo que pudiéramos denominar demandas sociales de la educación universitaria (mayor democratización y universalización de ésta) y las exigencias de calidad que se presentan desde una doble orientación, aquella que emana de los poderes político-económico-productivos (rendición de cuentas, profesionalización, competitividad, etc.), así como aquella otra que se instala en la cultura social del consumo y que se viene a definir como calidad de los servicios.

La adaptación al Espacio Europeo conlleva reorganizar los idearios educativos de las universidades españolas, cambiando de una educación centrada en contenidos a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias, derivando en un nuevo modelo de formación: un paradigma educativo que, como señalan García Manjón y Pérez López (2008), sitúa la visión competencial en un punto central, otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

Como señala Ortega (2009), la integración laboral del alumnado universitario exige adquirir las competencias básicas propias de la comunicación digital. La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, ha subrayado la urgente necesidad de formar al profesorado y al alumnado para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital universal (Ortega y Ortega, 2009) y de dotar a las Universidades de herramientas de comunicación electrónica que faciliten la movilidad virtual.

Uno de los objetivos del proceso de convergencia europea es promover este cambio metodológico en la enseñanza superior; esta transformación conlleva un cambio de paradigma, una renovación de cómo se estaba llevando a cabo la formación. Saltamos de un paradigma tradicional (con bases del tecnológico y con tímidas miradas al práctico y crítico), a un paradigma que promueve el logro de aprendizajes desde el supuesto de que es el propio alumno quien asume la responsabilidad en su proceso de formación, básicamente, el centro del escenario ahora es ocupado por el estudiante, no por el profesor, eso sí, debemos contar con el atrezo que el apoyo de las instituciones supone para este cambio.

Pero, ¿por qué esta necesidad de cambio?; de sobra es conocido nuestro asentamiento, como sociedad avanzada, en lo que se ha denominado “*sociedad del conocimiento*”, y las implicaciones que conlleva se reflejan en aspectos formativos fundamentados en el paradigma crítico. Estamos ante una nueva organización social, que nos exige adaptarnos, de manera casi continua, a nuevos conocimientos, avances tecnológicos, valores y patrones culturales, etc.; vivimos dentro de un orden social que requiere de una *capacitación personal crítica adaptativa*, que permita al individuo, y en nuestro caso al alumno, generar conocimientos propios extraídos de la amalgama informativa que le rodea.

No sólo hablamos de adaptarse al medio que la sociedad del conocimiento impone, sino una transformación de ese medio, y a poder ser de forma creativa. De Miguel (2008), lo denomina “*búsqueda personal del conocimiento*”, y se hace extensible a lo largo de toda la vida, por lo que la institución educativa, y por ende, las Facultades de Educación, deberán sentar las bases o medios o la provisión de herramientas necesarias -si empezamos a hablar con propiedad, las competencias-, para que el alumno, de forma autónoma y crítica, extienda el periodo de formación a toda su existencia y -continuando con el hilo de las competencias-, su incorporación al mundo laboral.

Gran parte del peso en el cambio paradigmático recae en la obsoleta formación que se ha venido ofreciendo en educación superior, fundamentada en objetivos derivados de los conocimientos de las disciplinas, pero desconectados de la realidad del mundo laboral; es por esto que si hablamos del modelo de formación por competencias en el escenario de la educación superior, debemos referirnos a términos como competencias académicas, competencias profesionales, competencias académico-profesionales, empleabilidad...

Puede caerse en el error que, dado que hablamos de formación de los maestro en términos de competencias profesionales, estamos ante una mirada hacia los modelos artesanales de formación, pero se debe tener en cuenta que aquí damos un paso más, la formación del docente no es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, sino que, desde el modelo de formación por competencias del Espacio Europeo, los conocimientos, habilidades, destrezas...deben integrarse en cada sujeto según sus características -capacidades, rasgos de personalidad, valores- y

comparten, ambos modelos, la finalidad que no es otra más que el sujeto alcance el dominio de una profesión.

El Real Decreto 1393/2007, resalta la importancia de que los alumnos universitarios adquieran competencias a través de los nuevos planes de estudios, concediendo gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional. Por otra parte, establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En su Título Preliminar informa: *“La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”*.

Para entender el desarrollo del apartado, es preciso delimitar el término *competencia*, de carácter ambiguo, ya que tal y como reconocen Carreras y Perrenoud (2005), existe una falta de consenso en la definición de competencia, derivado de su carácter polisémico, que suele generar bastante confusión en el ámbito de la educación; este desconcierto tiene su origen a raíz de la discusión entre la relación del sistema educativo y el mundo profesional sobre la necesidad de acomodar la formación de los futuros profesionales a las necesidades reales y cambiantes del mercado laboral.

Las competencias, a nuestro parecer y tras la revisión de varios autores (Zabalza, 2004b; Perrenoud, 2004a; Tejada, 2007; Pérez García, 2008), deben integrar conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, desarrollándose en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no solamente importa la adquisición sino la utilización, y con un carácter global que permita dar respuesta a situaciones problemáticas.

Este ideario es recogido por Tejada (2007:2), que define las competencias como: *“el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave”*. Esta definición nos lleva al *“análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de ese análisis se*

movilizan los recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad”.

El término competencia en el marco europeo de educación superior, vincula directamente la formación universitaria con el mundo profesional. Educar en competencias es educar en conocimientos, pero desde una visión renovada del diseño de los contenidos, orientando estos hacia una formación “amplia” de las personas, estableciendo las bases y la profundización disciplinar suficiente para garantizar tanto un desarrollo personal e intelectual como una empleabilidad de acuerdo con las demandas del mercado laboral y, cómo no, de la sociedad.

Pero no debemos quedarnos en el término competencia sin aportar los adjetivos que van a estampar su carácter en el peculiar entorno generado por el espacio europeo de educación superior: competencias profesionales, competencias académicas y la integración de ambas, lo que conlleva una reestructuración tanto del currículum como de los planes de estudio de las titulaciones de maestro para poder adaptarlos a las nuevas exigencias sociales.

Por *competencia profesional* el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que establece las directrices sobre certificados de profesionalidad, define las competencias como “*la capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate*” (en el Real Decreto 797/1995); es decir, no importa tanto lo que el estudiante adquiere en su formación inicial, sino que se valora que lo sepa aplicar para resolver las situaciones que se le puedan presentar en su quehacer diario.

Podríamos decir que la competencia profesional, además de los conocimientos, actitudes y habilidades antes mencionados, deben incluir un conjunto de rasgos de personalidad, que posibilitan el desempeño de actuaciones profesionales reconocibles en el mundo académico y en el mercado de trabajo. Lo que debemos tener presente, es que cada profesión va a demandar la definición de un perfil profesional, y este perfil se fundamenta en el conjunto de competencias demandadas por los empleadores, y que debe desarrollar un profesional en una profesión o ambiente laboral específico.

Otro término a puntualizar es el de *competencia académica*; tal y como se recoge en el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC (2006:6), define: “*Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado*”.

Al igual que con las competencias profesionales se establece un perfil profesional, con las competencias académicas se debe proponer un perfil académico, que sería la descripción de las grandes tareas independientes (que podemos definir como competencias) que realiza un estudiante para la adquisición y aplicación de los valores, conocimientos, procesos y técnicas de una titulación.

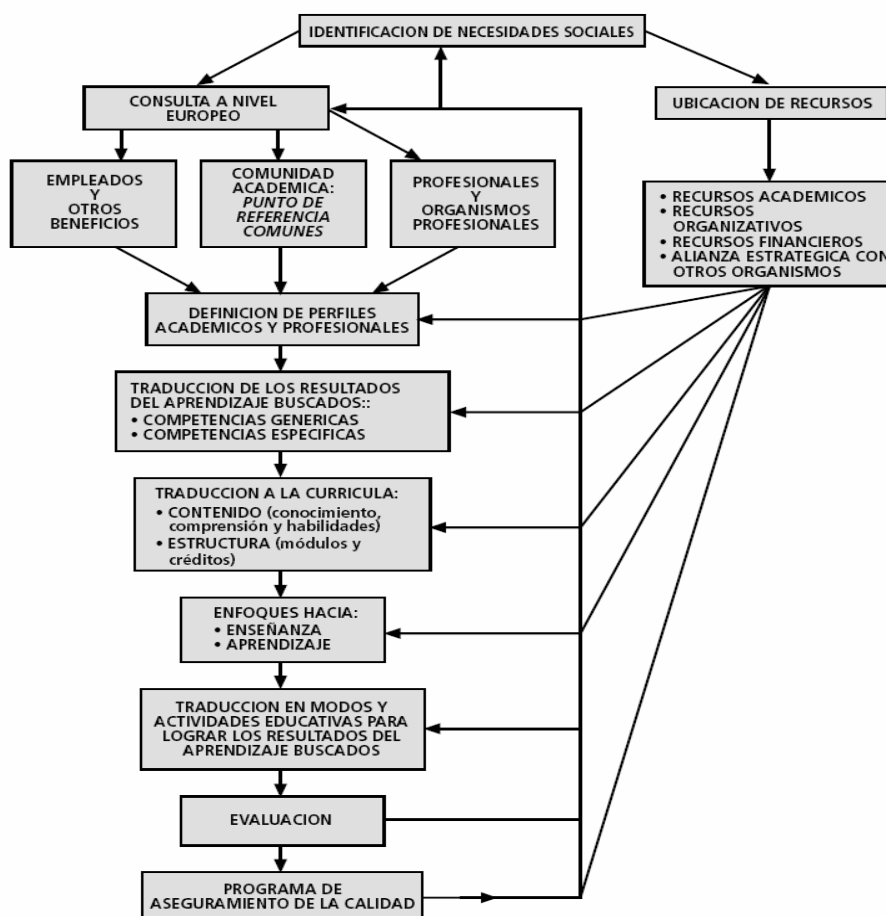
Ahora bien, en el momento de tener que elaborar un plan de estudios de una titulación, el punto de partida de la planificación por competencias para cualquier asignatura o materia tendrá que ser el perfil de la titulación, es decir, el conjunto de *competencias académico-profesionales* especificadas en los documentos oficiales (Libros Blancos-ANECA, BOE, Universidad, Centro y/o Departamento) para ser enseñadas en esa titulación.

En este sentido, las competencias *académico-profesionales* son definidas como un conjunto de conocimientos integrados, que permiten un desempeño óptimo de los requerimientos profesionales (De la Fuente, 2005). En este modelo teórico se asumen varios principios, a pesar de que el conocimiento académico y el conocimiento profesional tienen formatos diferentes e interconectados, con transferencias entre sí, se hace necesaria una reconstrucción integrada de ambos.

Las competencias (saber hacer en la acción) son de carácter académico y profesional, incluyendo cada una de ellas los saberes (subcompetencias conceptuales), las habilidades (subcompetencias procedimentales) y las actitudes (subcompetencias actitudinales), de tal forma que, en la práctica, la solución de los problemas y de las situaciones profesionales lleva consigo la utilización combinada de las competencias académico-profesionales.

Alcanzado este nivel, es preciso hablar de *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002:21), que define el término *competencia* desde una perspectiva integrada, como “*lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas*”, considerando que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional, el perfil académico y profesional de los titulados también lo es.

En el proyecto Tuning las competencias se clasifican (González y Wagenaar, 2003; y Medina, 2004) en dos grandes grupos *transversales o generales* y *específicas*. Las transversales son las propias del diseño de la titulación, las deben de adquirir los estudiantes universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la institución de educación superior y son comunes para todos los estudiantes. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura, hacen referencia a las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales, de las habilidades de los marcos académicos y de las tendencias emergentes en las instituciones de educación superior, los grupos humanos y los continuos cambios que determinan la sociedad del conocimiento.



El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables

Figura nº2. Modelo para la elaboración de titulaciones comparables. Tomado de Tuning Educational Structures in Europe

Para la elaboración del cuestionario dirigido a graduados y empleadores se realizaron diversos estudios que dieron lugar a una lista de 85 competencias y destrezas diferentes, tras ello se realizó un análisis del significado de cada una de ellas para poder reducir el número de competencias obtenidas, siendo el resultado tres grandes bloques de competencias genéricas que responden a funciones distintas (González y Wagenaar, 2003):

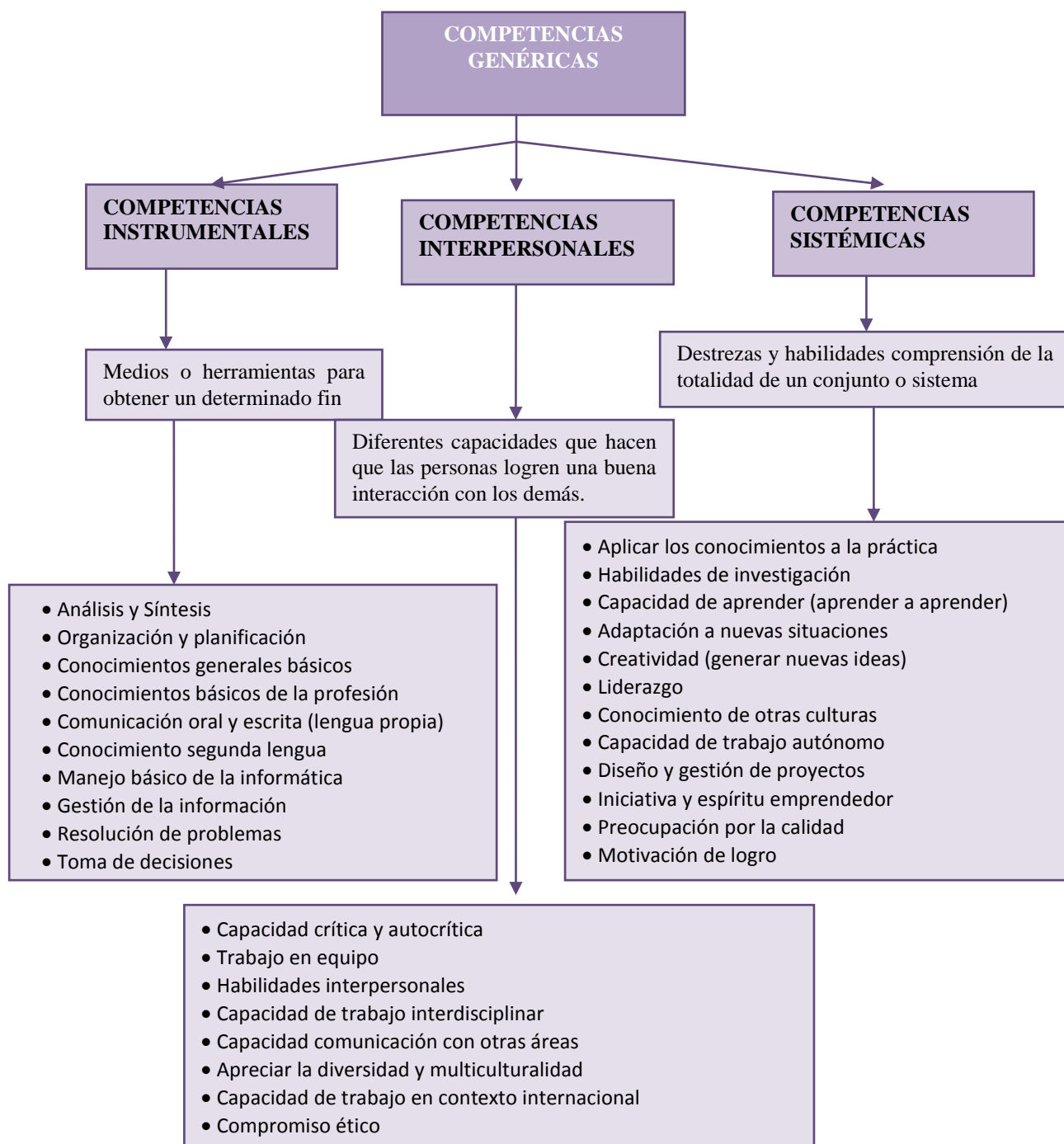


Figura nº3. Competencias Genéricas según el Proyecto Tuning.

De esta manera las competencias instrumentales son las que tienen una función de herramienta útil en un momento determinado para obtener un objetivo, mientras que las interpersonales hacen referencia a las habilidades individuales en relación a la expresión de los propios sentimientos, a las habilidades críticas y a la autocrítica. Y por último las sistémicas que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y

el conocimiento que le permiten al sujeto ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan, siempre que haya adquirido las competencias instrumentales e interpersonales.

No debemos obviar que la intención de este texto se basa en la necesidad de tener presente las diferentes competencias constitutivas de la práctica profesional para realizar un plan de formación adecuado, es decir, esta vez la formación de los docentes la observamos desde la práctica hacia la teoría que conlleva la elaboración de un plan de estudios para los Grados en Educación.

De Miguel (2004), afirma que un plan de estudios debe establecer cuándo los futuros titulados tienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente mediante una garantía de calidad. Esta garantía debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Tal y como señala Riesco (2008), en la titulación de Maestro la garantía de calidad para una Facultad de Ciencias de la Educación vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional han demostrado competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones (planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.) con los alumnos.

El diseño curricular del plan de estudios de los Grados de Educación, basado en el modelo por competencias, debe explicitar lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje, es decir, debe construirse desde una perspectiva integrada y global.

Zabalza (1995), sugiere varios tipos de competencias que los futuros maestros deben perfeccionar en los centros (competencias transversales, las propias de la práctica, las vinculadas a la práctica y las relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica); la propuesta de Pollard y Tann (1997), citados en Pérez García (2008), que hacen referencia a las competencias relacionadas con el contenido que tienen que enseñar, relativas a la actuación en clase (comunicación, metodología, dirección de la clase, evaluación), con la escuela y con el profesionalismo;

El *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2005), recoge los resultados de las comisiones encargadas de elaborar dos tipos de competencias específicas:

- ***Comunes a todos los perfiles de Maestro*** (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, como se señala en el Objetivo 15 y, con carácter general, con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos)
- ***Específicas de cada perfil / Titulación de Maestro.*** En las competencias específicas comunes a todos los maestros se encuentran las siguientes: (ANECA, 2005: 90).
 - Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la Educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
 - Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
 - Sólida formación científico-cultural y tecnológica

Luego aparecen otros tres tipos, con sus indicadores correspondientes, señalando como competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

En relación a las competencias genéricas que los futuros maestros deben adquirir, en el apartado 3.2. del Anexo I del RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se registran las comunes a todos los grados, siendo éstas: que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio; así como saber aplicar sus conocimientos a su trabajo forma profesional y que demuestren la adquisición de competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; también se menciona la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios con reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; así como que sean capaces de transmitir información,

ideas, problemas y soluciones; finalmente, que los futuros maestros hayan desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores autónomamente.

En relación a las competencias específicas, definidas en el apartado 5 del Anexo I de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312, de 29/12/2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, se organizan las competencias específicas en torno a tres bloques de conocimiento en los que se encuentran recogidas las diferentes asignaturas.

- El primer bloque, el de **formación básica**, en el Grado de Educación Primaria las competencias hacen referencia al aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los alumnos/as de educación primaria, a los procesos y contextos educativos a los que se enfrentarán como maestros y a la sociedad, familia y escuela.
- El segundo bloque, el **didáctico y disciplinar**, se encuentran recogidas las competencias referidas a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, de las Ciencias Sociales, de las Matemáticas, de las Lenguas, de la Educación musical, plástica y visual y de la Educación física.
- Por último en el bloque del **Prácticum**, las competencias específicas serán las que el alumnado del Grado de Educación Primaria deberá adquirir en la realización de las prácticas escolares.

La adquisición de estas competencias específicas y las del resto de las materias son las que los futuros graduados en educación deberán adquirir durante su formación inicial, lo que se demostrará mediante la elaboración y defensa del Trabajo de fin de Grado.

El diseño del plan de estudio debería partir del establecimiento de las competencias de cada titulación en el marco de la universidad concreta, así definiríamos en cuatro pasos el proceso a seguir:

1. Localizar el *perfil de la titulación universitaria* a la que pertenece la asignatura que se va a planificar.

2. Seleccionar, de ese perfil, y describir *las competencias* que se van a enseñar en la materia o asignatura.
3. Definir, si fuese necesario, las *unidades de competencia (subcompetencias)* que se pretenden desarrollar, es decir, parcelar en segmentos más simples las competencias descritas en el paso previo.
4. Y finalmente, iniciar el diseño del *temario de la asignatura* mediante el cual se posibilitará el desarrollo de las competencias descritas anteriormente.

La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes, facilitando, tal y como se describe en los escritos del proceso de Bolonia, la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional, y promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Frente a los paradigmas clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, el modelo de formación por competencias se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante

A modo de síntesis, teniendo presente que las transformaciones y los cambios que estamos viviendo en nuestra sociedad repercuten también en la educación y exigen a las universidades que se adapten a estos cambios. Para poder formar a los docentes de una forma eficaz para que sean capaces de enfrentarse a los nuevos desafíos y retos planteados por la sociedad actual, el mundo académico debe encontrar un camino para incorporar a sus procesos formativos dos variables externas de trascendencia social: la situación y la adaptación de las competencias de las personas a las demandas del mercado laboral.

Los profesores universitarios, en la formación por competencias y desde el molde del paradigma práctico, se erigen como gestores de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, son guías para la acción, considerados como planificadores, de la propuesta educativa, cuyo rol es el de ofrecer a los futuros maestros (y profesionales varios) las herramientas para el aprendizaje autónomo. Es necesario ofrecer a los futuros maestros una formación inicial cuya finalidad sea la de dotarles de destrezas, conocimientos y habilidades que les capaciten para desarrollar con éxito su futura tarea educativa y actuar con éxito en una escuela impredecible y cambiante.

Como hemos comentado al principio del capítulo nuestro estudio se centra en los maestros de educación primaria formados en la Facultad de Educación de la Universidad de León, por ello vamos a exponer cómo han evolucionado en ella los estudios de maestro hasta la llegada de los Grados de Maestro.

5. LA UNIVERSIDAD DE LEÓN: GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La Universidad de León es una Institución de Derecho Público al servicio de la sociedad, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que goza de la autonomía reconocida por la Constitución española, desempeña aquellas competencias expresamente atribuidas por la legislación y ejerce los derechos que el ordenamiento jurídico le otorga (Estatuto de la Universidad de León).

La Universidad de León es una universidad pública ubicada en León (España) y con campus en dos localizaciones de la provincia, León y en Ponferrada. Fue fundada en 1979 como escisión de la Universidad de Oviedo, a partir de las diversas Escuelas y Facultades que, dependientes de aquella, existían desde mayor o menor tiempo atrás en la ciudad de León.

El origen de nuestra universidad se encuentra en la creación en 1843 de la Escuela Normal de Maestros o Seminario de Maestros de Instrucción Pública, que daría lugar a la Facultad de Educación. En 1852 se crea la Escuela Subalterna de Veterinaria, que se convertirá con el tiempo en la Facultad de Veterinaria, en el momento actual, la facultad de más proyección y fama de la universidad. Durante el resto del siglo XIX no se crean nuevos centros educativos, teniendo que esperar al cambio de siglo.

En 1914 se crea la Escuela Elemental de Comercio, después de reiteradas gestiones de los responsables de la Cámara de Comercio e Industria de León. En 1943 la Escuela Subalterna de Veterinaria se convierte en la Facultad de Veterinaria, gracias a la cual se crea la Sección de Ciencias Biológicas en 1961, aunque sus actividades no se pondrían en marcha hasta 1968.

La creación de la Facultad de Veterinaria fue el verdadero inicio de la Universidad de León, ya que además de la Sección de Ciencias Biológicas albergó las enseñanzas de Derecho y la Academia “*San Raimundo de Peñafort*” y el SEU, adscrito

a la Universidad de Oviedo. Además, también compartían espacio en la Facultad de Veterinaria la Escuela de Capataces Facultativos de Minas y Fábricas Metalúrgicas, creada en 1943, génesis de la actual Escuela Superior y Técnica de Ingenieros de Minas, así como de Peritos Agrícolas, creada en 1963 y origen de la actual Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria.

Pero el camino para la creación como ente universitario, pasaba por superar el listón legal de tres facultades exigido para instituirse en universidad. En 1970, la Ley General de Educación, que permitió la incorporación de las actuales escuelas universitarias a la universidad, produjo el revulsivo en la sociedad leonesa que permitió la creación de la Universidad de León.

En 1972 se creó el Colegio Universitario de León, con el patrocinio de Caja León (Caja España, en la actualidad), primero para Filosofía y Letras y más tarde ampliado a Derecho. La sección de Ciencias Biológicas se convirtió en facultad en 1975.

En 1979, con la publicación de la Ley 29/1979, se creaba la Universidad de León, añadiendo a su catálogo la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial, las adscritas a Enfermería, por entonces pertenecientes a la Diputación de León, la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Ponferrada, y por último la Escuela de Trabajo Social, dependiente del Obispado.

Avanzando en el tiempo, y situándonos en la actualidad, la Universidad de León cuenta con dos campus, uno en León, en terrenos de Vegazana, adquiridos por Caja León y donados por ésta para la creación del Colegio Universitario Leonés, y otro en Ponferrada, en el entorno del antiguo hospital “Camino de Santiago” e inaugurado en 1996. En conjunto, la oferta académica de los dos campus es de 37 titulaciones de grado y 18 de posgrado, y entre sus objetivos fundamentales encontramos:

- Realizar una enseñanza de calidad y contribuir al avance del conocimiento por medio de la actividad investigadora.
- Crear, enseñar y difundir ciencia, cultura, arte y tecnología, y contribuir al progreso social, económico y cultural.

- Promover la máxima proyección social de sus actividades mediante el establecimiento de cauces de colaboración y asistencia a la sociedad de su entorno.
- Propiciar la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural.
- Fomentar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria y la cooperación internacional.
- Integrar las tecnologías de la información y el conocimiento en la actividad universitaria, a fin de incrementar su eficiencia global.
- Formar a los estudiantes para su desarrollo intelectual y su inserción cualificada en el mundo laboral.

Centrándonos en la Facultad de Educación, la denominación de Facultad se adquiere a comienzos del Curso Académico 1996-97 por transformación del Centro más antiguo de la Universidad de León. La Escuela Normal Primaria, Seminario de Maestros de Instrucción Primaria, que fue creada por Real Orden de 4 de octubre de 1843 e inaugurada el 1 de septiembre de 1844. Con diversas denominaciones, Escuela Normal de Maestros, Escuela de Magisterio, E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B., ha mantenido a lo largo de su dilatada historia un sólido y justificado prestigio.

La Facultad de Educación de la Universidad de León, heredera de una larga tradición cultural, artística y docente, firmemente asentada en la sociedad leonesa tiene, como institución al servicio público, el deber primordial de formar profesional y científicamente Maestros de Educación Primaria capaces de actuar, como instrumento de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso, para la realización más plena de la dignidad humana. La promoción de aquellos principios y valores como la calidad de enseñanza, la libertad de investigación, docencia y estudio, el respeto de las ideas ajenas y el espíritu crítico, son los objetivos básicos de esa formación y de la Facultad.

La Facultad de Educación cuenta con una excelente biblioteca especializada (más de 30.000 volúmenes) y también con un archivo de expedientes y documentación únicos en esta Universidad.

En el curso 2010/2011 han comenzado los nuevos títulos de Grado, dentro del proceso de adaptación de los títulos impartidos en nuestra Facultad al EEES. Los planes de estudio de las titulaciones de Maestro, que habilitan oficialmente para ejercer esta profesión, se amplían hasta completar cuatro cursos académicos.

Los estudios que actualmente se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de León son:

TÍTULOS ADAPTADOS AL EEES	DIPLOMATURAS	LICENCIATURAS	OTROS ESTUDIOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado en Educación Primaria ▪ Grado en Educación Infantil ▪ Grado en Educación Social ▪ Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición y Lenguaje ▪ Educación Especial ▪ Educación Física ▪ Educación Infantil ▪ Educación Musical ▪ Lengua Extranjera ▪ Educación Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciado en Psicopedagogía (2º ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Máster de Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación (antiguo Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación)

Tabla nº 18. Estudios impartidos en la Facultad de Educación. Universidad de León.

El título de Grado en Educación Primaria procede de la Diplomatura de Maestro que se imparte (en la actualidad únicamente segundo y tercer curso) en la Facultad de Educación con todas las especialidades establecidas e implantadas en 1993. En el Libro Blanco del título de Graduado en Magisterio se incluyen dos trabajos de inserción laboral de los titulados maestros²²; los indicadores de tasas de ocupación (curso 2003-

²² Encuesta de inserción laboral diseñada para la Red de Magisterio y Estudios de inserción profesional de Maestros de las universidades. Libro blanco del Título de Grado de Magisterio, vol. 2. www.aneca.es

04) están entre el 76.90 y el 61.20, según especialidades e incluyendo cualquier trabajo relacionado con la enseñanza (pública, concertada o privada).

Resulta incuestionable en este caso el interés científico, académico y profesional de la titulación de Maestro de Educación Primaria dado que el objetivo fundamental de este título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de enseñanza obligatoria entre los 6 y 12 años.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, define la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado, obtenido, en este caso, de acuerdo con lo previsto en el artículo 12.9 del referido Real Decreto 1393/2007, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007.

Desde la Facultad de Educación, se ha elaborado una Memoria de cada uno de los Grados a impartir y tras hacer las alegaciones pertinentes a los cambios solicitados, finalmente, la ANECA verificó los títulos de grado a finales del curso académico 2008/2009.

El plan de estudios que se propone se ajusta a las disposiciones establecidas por el Gobierno al haber sido atendidos los requisitos establecidos en la ORDEN ECI/3857/2007 y en el Anexo correspondiente (BOE 29 de diciembre de 2007): módulo de formación básica, módulo didáctico y disciplinar y Prácticum, con la asignación crediticia establecida en cada caso.

En el apartado 3 del Anexo de la Orden ECI/3857/2007 de 27 de Diciembre (BOE nº 312 de 29/12/2007) se fijan los objetivos que los estudiantes del Grado en Educación Primaria han de adquirir durante su formación inicial:

1. *Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinaria entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.*
2. *Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.*
3. *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.*
4. *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*
5. *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.*
6. *Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.*
7. *Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.*
8. *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.*
9. *Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.*
10. *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*

11. *Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*
12. *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.*

Destacamos que el alumnado debe aprender a trabajar los objetivos 4, 5, y del 7 al 12, como competencias transversales a las diferentes áreas curriculares de la Educación Primaria.

Además de estos objetivos, en el artículo 3.5 del R.D. 1393/2007 (BOE 260 de 30/10/2007), se recogen los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos planes de grado, debiendo incluirse enseñanzas relacionadas con los siguientes valores:

- Respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres. Recogido en el artículo 23 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo.
- Respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal para las personas con discapacidad. Recogido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.
- Fomento de los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos. Recogido en la Ley 27/2005 de 30 de noviembre.
- Formación para prevenir y evitar la violencia de género, en cumplimiento del Plan Nacional de Sensibilización y Prevención, aprobado en Consejo de Ministros el 15/12/2006.

En relación a la Planificación de las enseñanzas, los títulos son enseñanzas universitarias oficiales de Grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos ECTS a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, es decir, que se aumentan 36 créditos en cuanto al título anterior de Educación Primaria. Hay que señalar que se produce un cambio importante,

dado que antes 1 crédito era computable por 10 horas lectivas, mientras que con el Grado, el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) está enfocado hacia horas de trabajo del alumnado, valorándose cada crédito en 25 horas que deben incluir además de las clases el trabajo del estudiante.

La distribución de los créditos será de 60 para cada uno de los 4 cursos, divididos a su vez en dos cuatrimestres de 30 créditos ECTS cada uno. Otra de las diferencias a destacar es que las asignaturas se conforman en materias de Formación Básica, Obligatorias, Optativas, Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado desapareciendo los créditos de Libre Elección Curricular –LEC- (correspondientes a las de Asignaturas de Libre Configuración).

Curso	Formación Básica	Obligatorias	Optativas	Prácticas Externas	Trabajo Fin de Carrera	Total Créditos
1º	36	24				60
2º	24	36				60
3º		24	16	20		60
4º		24	6	22	8	60
Total	60	108	22	42	8	240

Créditos

Tabla nº 19. Relación de los créditos por materia del Grado de Educación Primaria, basado en la Memoria de Verificación de Grado de Educación Primaria de la Universidad de León.

Estas materias, a su vez, se despliegan en Bloques de contenido que a su vez están configurados por diferentes módulos para los cuatro cursos, quedando repartidos de la siguiente manera:

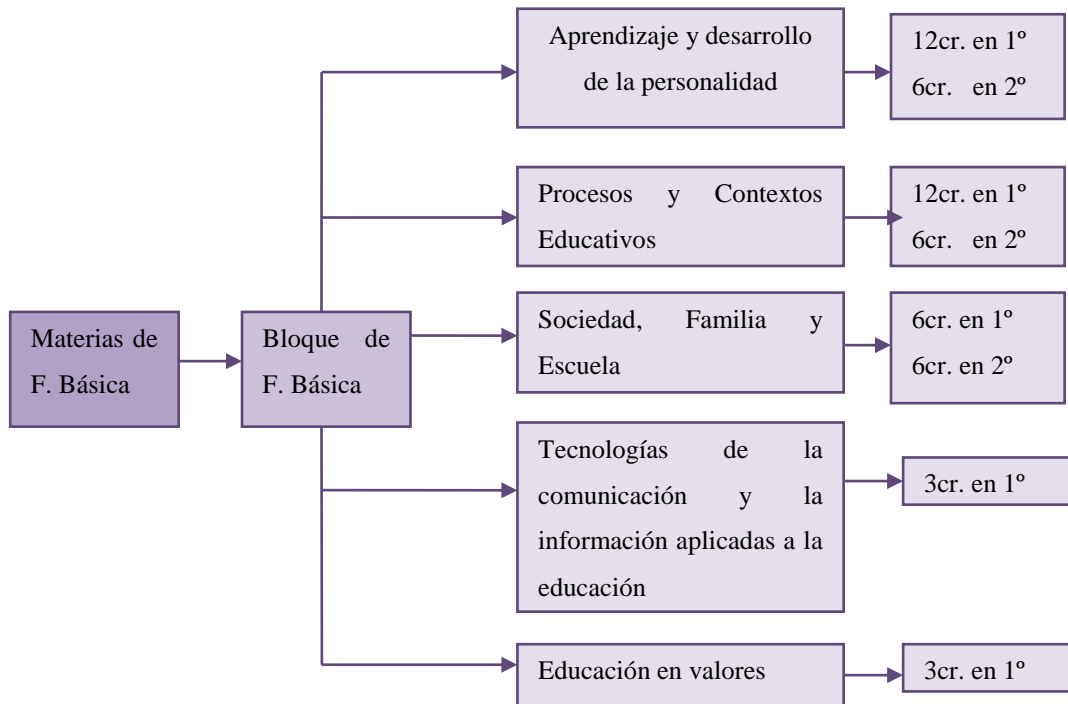


Figura nº 4. Materias de F. Básica. Bloque de Formación Básica.

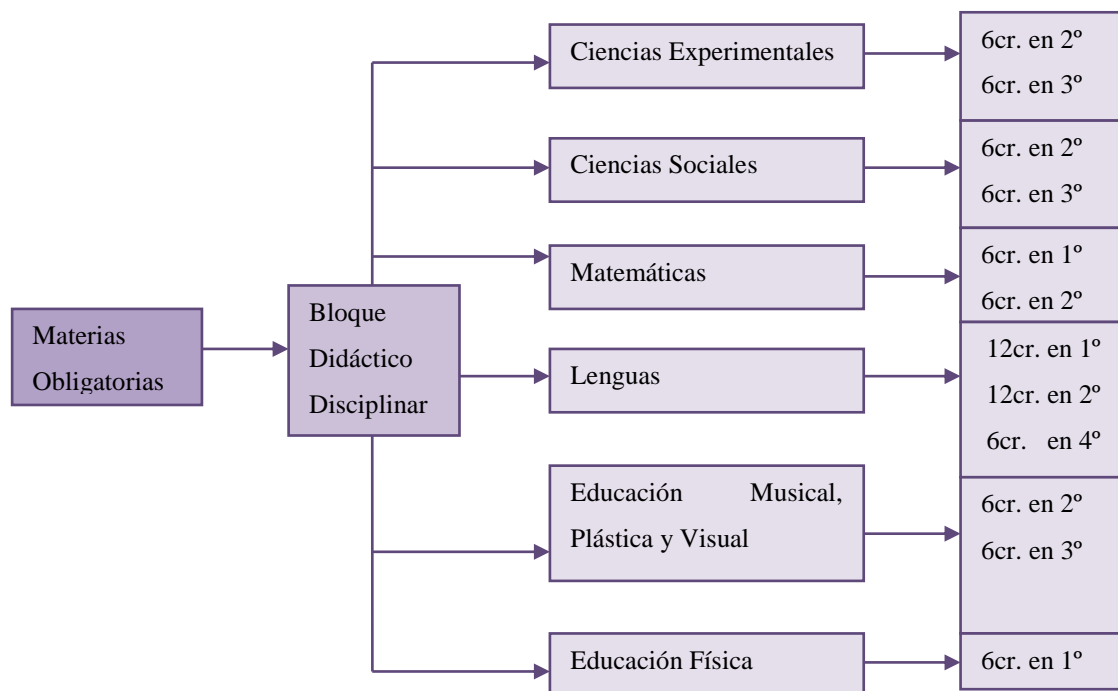


Figura nº5. Materias obligatorias. Bloque Didáctico Disciplinar.

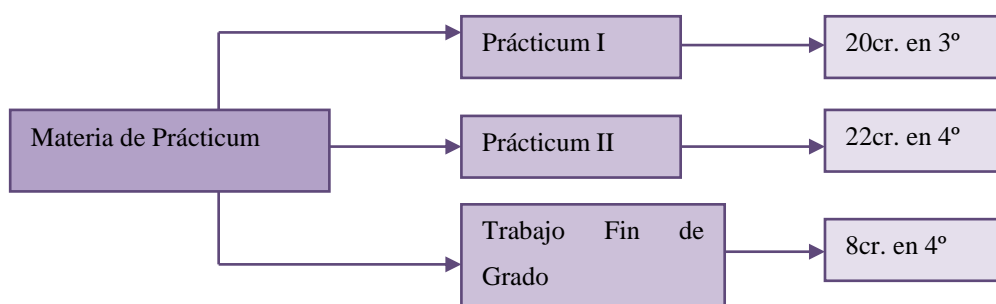


Figura n°6: Materias de Prácticum.

En lo relativo al Prácticum, éste no se realiza en el último curso de carrera como se venía haciendo hasta ahora, sino que se desglosa en dos partes Prácticum I (20 cr.) y Prácticum II (22cr.) llevándose a cabo en el tercer y cuarto curso del Grado. Otra novedad a sumar es el trabajo de Fin de Grado (8cr.), a través del cual el estudiante pondrá en práctica las competencias adquiridas a lo largo de su formación antes de comenzar el cuarto curso de especialización.

Como eje central de los cambios, ya hemos visto que en los nuevo planes de estudios derivados del EEES, se introduce la formación por *Competencias*, genéricas y específicas, como un conjunto integrado de conocimientos (procedimentales, conceptuales y valorativos) útiles para resolver los problemas profesionales de cada ámbito específico, un “*saber, saber hacer y saber ser/estar*” que el estudiante deberá tener en su bagaje final de los estudios de Grado. No se habla de contenidos, sino de competencias en función de la empleabilidad, de la demanda de la sociedad, aspecto que deriva en un cambio inminente, visible en nuestra propuesta docente.

Estos cambios han derivado en un proceso de adaptación del sistema educativo universitario que supone, además de modificar la estructura y organización de los planes de estudio, un profundo cambio en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que nos hace entender, “*centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa*”(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003:2).

El EEES plantea nuevos desafíos, el enfoque por competencias conlleva una serie de cambios para los docentes al considerar que se requiere una preparación personal y profesional superior para los docentes al considerarlos como profesionales

autónomos, reflexivos e investigadores, que propicien unas condiciones de trabajo adecuadas.

De esta manera la mejora de la calidad de la formación inicial de los maestros se traduce en un aumento de la duración del plan de estudios, una ampliación del período de prácticas, un aumento del papel protagonista del alumnado, la movilidad e intercambio del alumnado, la necesidad de conocer lenguas extranjeras, la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la comunicación (Tics) en el aula, etc.

En definitiva, la adopción de este nuevo sistema de enseñanza superior, ha derivado en una reformulación conceptual de la organización del currículo de la mediante su adaptación a un nuevo modelo de formación centrado en el trabajo del alumnado, es decir, en un nuevo modelo educativo que se centra en el trabajo realizado por el estudiante más que en las horas lectivas.

6. RESUMEN DEL CAPÍTULO

La formación es un proceso continuo, donde los maestros son considerados profesionales y la enseñanza profesión, un proceso de desarrollo tanto a nivel personal como profesional, que tiene lugar a través de diferentes etapas, cuya finalidad es que los maestros adquieran y perfeccionen las competencias necesarias para desarrollar el currículum y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva el proceso de convertirse en docente es un largo proceso a través del cual los maestros pasan por diferentes etapas, con el fin de aprender a desarrollar su labor docente de la manera más eficaz posible, que son la formación inicial, la iniciación y la formación en ejercicio o permanente (Sarramona, Noguera y Vera, 1988; González Garcés y Fernández Prieto, 2009).

De todas ellas la formación inicial, que es la etapa en la que se debe dotar a los futuros maestros de las destrezas, conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar con éxito su futura labor docente, ha cambiado para poder adaptarse a las nuevas exigencias sociales derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

Esto ha supuesto la reducción de los títulos de maestro a dos, el de Maestro de Educación Infantil y el de Maestro de Educación Primaria, que a diferencia con el primero, incluye itinerarios de especialización en Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial, con lo que la duración total sería de 4 años, tal como se recoge en el *Libro blanco del título de grado en magisterio* (ANECA, 2004). Y nos lleva a ver la formación de los maestros, bajo el modelo de formación por competencias.

CAPÍTULO IV: INICIACIÓN A LA DOCENCIA

0. INTRODUCCIÓN

1. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

1.1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?

2. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

2.1. La iniciación a la docencia y el maestro novel

2.1.1. La iniciación a la docencia como un continuo del desarrollo profesional de los docentes

2.1.2. La iniciación a la docencia como el cambio de rol de alumno a docente

2.1.3. El maestro novel en función de los rasgos que le caracterizan como principiante

2.1.4. El maestro novel en función de los años de experiencia docente

2.2. Las fases de la iniciación a la docencia

3. EL *SHOCK* DE LA REALIDAD

4. LAS DIFICULTADES DEL MAESTRO NOVEL: ESTUDIOS SOBRE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

5. EL ACCESO A LA DOCENCIA DEL MAESTRO NOVEL

6. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

6.1. Objetivos de los programas de iniciación a la docencia

6.2. Los apoyos de los programas de iniciación a la docencia

6.2.1. Apoyo personal

6.2.2. Apoyo social

6.2.3. Apoyo profesional

6.2.4. Elementos de los programas de iniciación a la docencia

6.2.5. El mentor

6.3. Los programas de iniciación a la docencia en Europa

6.3.1. Apoyos de los programas no oficiales de iniciación a la docencia europeos

6.3.1.1. Las ayudas ofrecidas al maestro novel en la Comunidad de Castilla y León

7. RESUMEN DEL CAPÍTULO

0. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la formación de los docentes, tal como hemos visto en el capítulo anterior, se enfrenta a diversos retos entre los que también se encuentra la formación del maestro novel, sujeto central de nuestra investigación.

Últimamente se ha manifestado mucho interés sobre el estudio de las dificultades del maestro novel y su entrada en el mundo docente, sobresaliendo las investigaciones llevadas a cabo por Marcelo García, 2009; Teixidó, 2009; y las recogidas en de diversos encuentros, congresos²³, etc. Lo que demuestra que existe una preocupación por conocer más acerca de cómo tiene lugar el inicio en la profesión docente de los maestros.

Prestar atención a esta etapa de iniciación a la docencia es fundamental porque, aparte de ser el momento en el que el docente se forma y consolida la mayoría de los conocimientos que va a utilizar a lo largo de su vida profesional; estos años “*son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión*” (Marcelo García, 2009:9), lo que a veces no le resulta sencillo al maestro principiante si tenemos en cuenta, por ejemplo, que en la mayoría de los casos han de responsabilizarse de los grupos que los docentes expertos no quieren por ser los que más desgaste le producen.

Es en esta etapa del desarrollo profesional docente cuando el maestro novel experimenta un proceso de cambio y de reorganización de aquellos conocimientos, valores, actitudes y conceptos adquiridos durante su formación inicial hasta que desarrolla su propio estilo de enseñanza.

²³ I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en junio de 2008; el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en febrero de 2010; y el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, que está previsto que se celebre en febrero de 2012.

Con el acceso al primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional: prepara las clases, desarrolla la acción docente en el aula, está atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos (comprensión, dificultades, reacciones, imprevistos...), formula hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, las contrasta con sus compañeros, ensaya nuevas alternativas... No se trata únicamente de intervenir, sino de poner la atención en uno mismo (la manera como se interviene, las sensaciones, las emociones, las dificultades) y en los efectos que produce en los demás (aprendizaje de los alumnos, reacciones de los compañeros, etc.). El docente novel debe adquirir un conjunto de actitudes (predisposición a la reflexión sobre la propia práctica, dedicación temporal, otorgar valor a la formación permanente) y de competencias (analizar los resultados, comprender los factores que inciden en cada situación, tomar decisiones orientadas a la mejora, reelaborar la propia práctica) para aprender a enseñar, a educar (Teixidó, 2009: 149).

Pero no sólo es importante conocer las inquietudes y dificultades a las que debe enfrentarse el maestro novel, sino también la forma en la que éste asienta las bases del conocimiento profesional que le va a permitir superar dichas dificultades y avanzar en su desarrollo profesional.

Por ello, este capítulo lo hemos dividido en dos partes: una primera en la que estudiaremos la iniciación a la docencia como una de las etapas del desarrollo profesional docente, realizando una aproximación conceptual del DPD, de la etapa de iniciación docente y de sus fases; y del concepto de maestro novel, lo que nos ayudará a delimitar hasta que años un docente puede ser considerado novel, aspecto muy importante a tener en cuenta para la posterior investigación que presentamos.

Y una segunda parte en la que expondremos cómo se produce la entrada en la profesión de los docentes, revisando las experiencias e investigaciones existentes sobre esta etapa, centrándonos en las ayudas o soportes formativos a los que pueden acceder a través de los programas de iniciación a la docencia, que incluyen la figura del mentor como el encargado de guiar al maestro novel a través de esta etapa del desarrollo profesional docente.

1. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Somos conscientes de que el proceso a través del cual los docentes aprenden a enseñar ha sido tratado en numerosas investigaciones y revisiones (Wittrock, 1986; Houston, 1990; Berliner y Calfee, 1996; Sikula, 1996; Biddle, 1998; Hargreaves, Lieberman, Goodson y Hopkins, 1998; Putnam y Borko, 1998; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Zeichner, 1999; Richardson, 2001; Wilson y Berne, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Cochran-Smith y Zeichner, 2005); y según Marcelo García (2008a), a partir de la revisión de estas investigaciones podemos acceder a una concepción bastante actualizada de cómo se produce este proceso y cuáles son las etapas que se encuentran incluidas en el desarrollo profesional de los docentes.

Igualmente, muchos autores han estudiado las diferentes fases que se encuentran incluidas dentro del período de iniciación a la docencia y que debe ir superando el maestro novel para poder convertirse en un verdadero docente.

Una de las teorías pioneras, considerada “clásica” para la enseñanza es la teoría de Eddy (1971), citado por Tardif (2004), que describe cómo es el inicio de la carrera de los docentes a través de tres etapas, que se denominan y caracterizan como:

- *La transición del idealismo a la realidad*, es la primera fase a la que se enfrentan los docentes noveles y se caracteriza porque en los días previos al inicio del curso escolar tiene lugar la reunión formal de orientación. En ella es en la que el maestro novel cambia su condición de estudiante a docente.
- *La iniciación en el sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela*, en esta segunda fase los maestros noveles asumen las reglas informales, referentes a los asuntos no académicos, que les transmiten el grupo informal de profesores del centro y toman conciencia de que se encuentran en la parte más baja de la jerarquía de los profesores.
- *El descubrimiento de los alumnos “reales” por los profesores*, en esta tercera fase el maestro novel se encuentra con un alumnado que no se corresponde para nada con la imagen que se esperaba de ellos: estudiosos, dependientes, deseosos de aprender, etc.

Vonk (1983,1985), citado en Sarramona, Noguera y Vera (1998), señala que durante el primer año de experiencia de los maestros noveles se suceden dos fases que van a marcar la forma en que el novel se va a enfrentar a sus vivencias personales:

- El “*período de umbral o antesala*” (los primeros 5 o 6 meses), en esta primera fase los maestros noveles se encuentran con la primera confrontación con el colegio y con la clase. Es un período de inseguridad, en el que se duda de que el modo de afrontar los problemas sea el más adecuado y la vivencia de las primeras experiencias escolares y su disonancia respecto a las expectativas generadas en el período de formación, hacen que se inicie un cambio en su concepción del rol profesional. Hay por lo tanto una inadaptación al clima social de la escuela y de la clase debido a la divergencia en las expectativas de los elementos personales de la institución.
- El “*período de maduración o crecimiento*” comprende los meses siguientes. Se caracteriza porque el maestro novel se empieza a aceptar a sí mismo, a la vez que se ve aceptado por la comunidad educativa como profesional. Comienza a ensayar comportamientos más acordes con la situación dada que se prolongarán en el segundo año y, se siente suficientemente seguro como para experimentar otras formas de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de aprendizaje.

Desde otro punto de vista, Tardiff (2004), recoge dos fases que, según los investigadores interesados por la socialización profesional de los profesores (Zeichner y Gore, 1990; Gold, 1996), existen durante los primeros años de carrera:

- *Fase de exploración* (de uno a tres años), en la que el profesor escoge provisionalmente su profesión, se inicia mediante ensayos y errores, siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores, etc.) y experimenta diferentes papeles. Esa fase varía según los profesores, pues puede ser fácil o difícil, entusiasmante o decepcionante. Esa fase es tan crucial que lleva un porcentaje importante de principiantes a abandonar la profesión o, simplemente, a cuestionarse sobre su elección y la continuidad de la carrera, de acuerdo con la importancia del “choque con la

realidad”. En definitiva, el profesor está más centrado en sí mismo que en la materia y en los alumnos.

- *Fase de estabilización y de consolidación* (de tres a siete años), en la que el profesor se dedica a su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades. Además, esta fase se caracteriza por una confianza mayor del profesor en sí y por el dominio de los diversos aspectos del trabajo, principalmente pedagógicos (gestión de la clase, planificación de la enseñanza, apropiación personal de los programas, etc.), lo que se manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional y, según Wheer (1992), citado en Tardiff (2004), de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos, o sea, el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia, y más en los alumnos.

Imbernón (1994b, 2007a), señala la existencia de dos fases dentro del periodo de iniciación a la docencia: la fase “*umbral o antesala*”, que abarcaría los seis primeros meses y la de “*madurez y crecimiento*” que se correspondería con el periodo de tiempo existente desde el séptimo mes hasta el tercer año, aunque hay que tener en cuenta que hay casos en los que abarcaría hasta el quinto año.

Antes de desarrollar las teorías que han sido pioneras en el estudio de las fases de la iniciación a la docencia, consideramos necesario realizar en primer lugar una aproximación conceptual del término de desarrollo profesional docente para entender mejor la iniciación como una de las etapas en las que el maestro transita a lo largo de su vida laboral como docente.

1.1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?

Para responder a esta pregunta hemos revisado las definiciones aportadas por diferentes autores (Heideman 1990; Fullan, 1990; Rudduck, 1991; Day, 1999; Marcelo García, 1999a; Bredeson, 2002; Imbernón, 2009; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009), que reflejan la complejidad del término al contemplar tanto los aspectos personales (como individuos) como los profesionales (como colectivo) de los docentes, en sus relaciones con todos los agentes implicados tanto en el ámbito educativo como en el de la sociedad.

AUTOR	DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Heideman (1990:4)	<i>"Va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas".</i>
Fullan (1990:3)	<i>"Se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros"</i>
Bredeson (2002:663)	<i>Engloba las "oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica".</i>
Rudduck (1991:197)	<i>"Es la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos".</i>
Imbernón (2009:33)	<i>"Un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión".</i>
Day (1999:4)	<i>"El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente".</i>

Tabla nº 20. Definiciones del Desarrollo Profesional Docente según diferentes autores.

Para Heideman (1990), el desarrollo profesional engloba las acciones que los maestros realizan en su labor docente para adaptar su enseñanza a los cambios que van surgiendo en la sociedad y que influyen en la educación, algo que hoy en día estamos viviendo con la introducción de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en nuestras escuelas, lo que le lleva a modificar sus actividades al ser necesario la incorporación de las TIC en ellas. Ante estos cambios el docente se ve obligado a cambiar también su actitud hacia las nuevas actividades para lograr hacerlas más atractivas y motivadoras para el alumnado, con el fin de aumentar su rendimiento escolar.

En esta misma línea, en la que se entiende que el desarrollo profesional docente es el conjunto de actividades o el proceso a través del cual el docente mejora tanto su

actitud como su actuación docente, se sitúa Fullan (1990), que resalta la importancia de los elementos personales, las actitudes, destrezas, la comprensión y la actuación del profesorado en actuaciones presentes y futuras. Así mismo, Bredeson (2002), considera que lo concibe como el aprendizaje destinado a ofrecer la oportunidad a los profesores de transferir los nuevos aprendizajes a situaciones de práctica, de manera que sean capaces de responder a cualquier demanda que les surja en su trabajo diario.

Rudduck (1991), a través de su definición del desarrollo profesional, resalta la capacidad de indagación de los docentes que les lleva continuamente a plantearse diferentes interrogantes y a buscar soluciones a través de las cuáles puedan conocer los intereses de su alumnado.

Más recientemente, Imbernón (2009), incluye dentro del concepto de desarrollo profesional docente, además de la formación, los factores laborales que nos conducen a considerar a los docentes como agentes sociales.

Por su parte Day (1999), lo define como el proceso gracias al cual los docentes pueden actualizar sus conocimientos y estrategias didácticas para dar respuestas acordes a las necesidades y motivaciones del alumnado como del resto de los agentes educativos durante toda su trayectoria docente. De esta manera, se desprende que el proceso de actualización docente se puede realizar a través de tres formas de desarrollo profesional docente que han sido descritas por Bell y Day (1991):

- **D.P. Individualista o personal**, en el que el docente actúa más o menos aislado, identificando, priorizando y buscando respuestas a sus necesidades;
- **D.P. Grupal**, en el cual los docentes actúan como grupo pero desde la iniciativa individual;
- **D.P. Institucional**, extendido a toda la institución y a través del cual los docentes plantean el análisis de necesidades, la priorización de estas y la toma de decisiones como respuesta, y lo realizan de forma colegiada

Como comentamos al principio del epígrafe, el desarrollo profesional es un término bastante complejo que hace referencia a aspectos personales y profesionales de los docentes y que, como se aprecia siguiente tabla, pueden ayudarnos a comprender cómo aprenden a enseñar los docentes, es decir, cómo desarrollan su labor docente.

¿QUE SE ENTIENDE POR DESARROLLO DOCENTE	AUTOR	¿CÓMO APRENDEN A ENSEÑAR LOS DOCENTES?/ ¿CÓMO DESARROLLAN SU LABOR DOCENTE?
Proceso a través del cual el docente mejora su actitud y su actuación docente	Heideman (1990)	Adaptándose a los cambios de la sociedad, lo que implica un cambio de actitud docente con el fin de mejorar el rendimiento del alumnado
	Fullan (1990)	Realizando actividades que mejoren sus elementos personales y su actuación docente.
	Bredeson (2002)	Promoviendo capacidades creativas y reflexivas que mejoren su práctica
Proceso mediante el cual el docente puede llegar a conocer los intereses de su alumnado	Rudduck (1991)	Indagando hacia la búsqueda de nuevas soluciones
Intento de mejora de la práctica laboral del docente	Imbernón (2009)	Mejorar la práctica laboral para aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión
Proceso que le permite al docente actualizar sus conocimientos y estrategias didácticas para dar respuesta a las necesidades y motivaciones del alumnado	Day (1999)	A través de experiencias que actualizan sus conocimientos y estrategias didácticas a lo largo de todas las etapas que componen su trayectoria docente

Tabla nº21. Formas de desarrollar la labor docente a partir de las definiciones del Desarrollo Profesional Docente según diferentes autores.

Comprobamos como los docentes desarrollan su labor docente mediante la actualización, tanto de sus conocimientos como de las estrategias didácticas a través de las cuales los transmiten a su alumnado, ante la necesidad de dar una respuesta acorde a las exigencias de la sociedad, que es la que marca las directrices de la educación de sus ciudadanos. De ello se desprenden las diferentes dimensiones o elementos que se encuentran implicados en el DPD, recogidas por Marcelo García (1999b) y Cardona (2001; 2008):

- **Desarrollo pedagógico:** incide en mejorar al docente como enseñante, con el fin de mejorar la intervención y gestión tanto del centro como del aula.
- **Conocimiento y comprensión de sí mismo:** hace referencia a la búsqueda de la planificación personal del docente, a través de la mejora de la imagen que tiene de sí mismo tanto como persona como enseñante.

- **Desarrollo cognitivo:** se refiere a la actualización del conocimiento disciplinar y cultural del docente potenciando la adquisición de conocimientos y favoreciendo el procesamiento de la información.
- **Desarrollo teórico:** a través de éste, el docente construye su propia teoría desde la reflexión sobre su práctica docente.
- **Desarrollo profesional:** actualización docente mediante la investigación-acción.
- **Desarrollo de la carrera:** actualización docente mediante la adopción de nuevos roles docentes en su ejercicio profesional.

Otro de los aspectos desprendidos, a parte de las dimensiones en las que se produce el desarrollo profesional de los docentes de las definiciones anteriores, es que el DPD no es algo que se produzca de forma puntual, en un determinado momento de la vida profesional de los docentes, sino que puede surgir en cualquier momento a lo largo de toda la trayectoria docente; de hecho cuando Imbernón (1994b), habla del desarrollo profesional de los docentes engloba en dicho concepto las etapas de la formación inicial, la inducción profesional y socialización práctica y la de perfeccionamiento:

“El desarrollo profesional del profesorado empieza en su entrada en los estudios que le habilitarán para la profesión, lo que nos conduce a afirmar que el desarrollo profesional del profesorado es uno, pero con diferentes etapas. La formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión” (Imbernón, 1994b:48).

Pero no es el único que hace mención a las diferentes etapas de las que se compone el desarrollo profesional docente, ya que en esta misma línea se encuentran Marcelo García (1999a:102), que entiende que el desarrollo profesional es *“un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas, evolutivo y personal, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado”*; y Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009:11), al considerarlo como *“un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila”*. De ambas definiciones se desprende el carácter continuo del desarrollo profesional entendido como una sucesión de etapas que

conforman el proceso de formación de los docentes, a través de las cuales van evolucionando y actualizándose, tanto a nivel personal como profesional.

Por nuestra parte, teniendo en cuenta todos los aspectos anteriores vamos a conceptualizar el desarrollo profesional como *los cambios que experimentan los docentes a lo largo de toda su carrera docente hasta alcanzar el perfil profesional adecuado para desarrollar correctamente su labor docente, dando respuestas acordes a las necesidades demandadas por la sociedad en la que se encuentran inmersos*. De esta manera, al igual que una amplia variedad de autores (Burden, 1980; Huberman, 1992; Imbernón, 1994b; Marcelo García 1999a; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009), entendemos el proceso de desarrollo profesional docente como un proceso continuo y evolutivo en el que se pueden diferenciar diferentes etapas.

Esta perspectiva evolutiva del desarrollo profesional de los docentes, en el se considera la iniciación como una de las etapas incluidas en él, se asienta en unos postulados básicos, dictados por Fernández Cruz, en 1995, que han sido recogidos por Tejada (2000), y Reyes y Rodríguez (2007), sobre los que se basan los modelos que nos explican la evolución profesional de los docentes:

- A lo largo de su carrera profesional se producen cambios significativos en el comportamiento de los docentes, que van a dar lugar al crecimiento personal de los docentes
- El centro, como unidad contextual, afecta a esos cambios y, a la vez, se ve afectado por los mismos, porque como señala Gomes (citado en Fernández Cruz, 1995), el docente desarrolla un sentimiento de pertenencia profesional a la escuela en la que realiza su labor educativa, lo que le hace vincular la cultura de la escuela a la cultura profesional.
- Se pueden ajustar las trayectorias evolutivas individuales a los modelos comunes de desarrollo profesional, que sirven de base para una teoría del cambio en los docentes, que les oriente sobre su propio desarrollo.
- El desarrollo profesional de los docentes se hace comprensible desde un marco biográfico configurado por las historias personales de éstos; y como señala Fernández Cruz (1995), desde una aproximación biográfica se puede explicar el desarrollo profesional de los docentes a través de las tres dimensiones que la

integran: desde la trayectoria profesional seguida por los docentes, desde el perfil profesional que tiene en la actualidad y desde el ciclo vital.

Son modelos, que se basan en la relación existente entre la edad cronológica de los docentes o sus años de experiencia profesional con unas características personales y profesionales que van evolucionando a lo largo de su vida profesional. Hemos recogido los diferentes estudios clasificándolos en función del factor que toman como elemento de estudio, tal como se muestra en la siguiente tabla:

FACTOR DE ESTUDIO	AUTOR	FORMACIÓN INICIAL	INICIACIÓN	FORMACIÓN PERMANENTE
EDAD	Levinson (1985)		Exploración Estabilidad y Compromiso	Consolidación y competencia Replanteamiento Valoración del trabajo desarrollado
	Sikes (1985)		De los 21 a los 28 años de edad De los 28 a los 30 años de edad.	De los 30 a los 40 años de edad De los 40 a los 50/55 años de edad. A partir de los 50/55 años de edad
	Oja (1989)		Inicio de la carrera Transición de los treinta	Asentamiento después de los treinta. Descubrimiento de la propia identidad. Estabilización después de los cuarenta. Transición de los cincuenta años.
	Fernández Cruz (1994)		Ingreso en el mundo adulto Transición de los treinta	Estabilización y compromiso Profesionalidad completa Estancamiento y jubilación

FACTOR DE ESTUDIO	AUTOR	FORMACIÓN INICIAL	INICIACIÓN	FORMACIÓN PERMANENTE
PREOCUPACIONES	Fuller y Brown (1975)	Fase previa al ejercicio docente	Fase temprana de ejercicio en la docencia	Fase de enfoque en las preocupaciones profesionales de los alumnos
	Burden (1980)		Estadio de Supervivencia Estadio de regulación.	Estadio de madurez.
	Nias (1989)		Fase de Iniciación. Fase de Identificación.	Fase de Consolidación Fase de Implicación.
	Huberman (1990)		Inicio en la docencia	Estabilización-Consolidación. Diversificación-Cuestionamiento Búsqueda de una situación profesional estable. Preparación de la jubilación.
DESARROLLO PSICOLÓGICO, DESARROLLO PROFESIONAL Y CICLOS DE LA CARRERA DOCENTE	Leithwood (1992)		Desarrollo de destrezas de supervivencia	Adquisición de competencias básicas. Desarrollo de flexibilidad instruccional. Competencia profesional Contribución al desarrollo didáctico de los compañeros. Participación en decisiones educativas de amplio rango.
REVISIÓN DE LOS MODELOS ANTERIORES	Fernández Cruz (1995)	Orientación. Formación	Inducción.	Vagabundeo. Especialización. Estabilización. Crecimiento Profesionalidad Completa

Tabla nº 22. Etapas del desarrollo profesional de los docentes según diferentes autores.

- ***Estudios que hacen referencia a los ciclos vitales*** (Levinson, 1985; Sikes, 1985; Oja, 1989; Fernández Cruz, 1994), que atraviesan los docentes en su proceso de desarrollo profesional, entendiendo por ciclo vital, según Tejada (2000), la interacción que se produce entre el nivel de maduración fisiológica del docente, la experiencia docente acumulada y la influencia social del contexto en el que ejerce la docencia.

Esto significa que ante una determinada situación el docente actúa de manera diferente dependiendo del momento vital en que se encuentre. Son estudios que se centran en la edad cronológica de los docentes para explicar los cambios importantes a los que deben enfrentarse durante su carrera docente, elaborando así diferentes periodos evolutivos y diferenciales en cuanto a la actuación profesional. A partir de estos estudios, se observa una correlación con el desarrollo evolutivo del adulto (adulthood temprana, adulthood media, adulthood tardía) donde, según Ferrández, Gairín y Tejada (1990), se evidencia la evolución a raíz de la influencia en el comportamiento humano de las capacidades, intereses, expectativas, etc.

- ***Estudios basados en las preocupaciones que van percibiendo a lo largo de su carrera docente*** (Fuller y Brown, 1975; Burden, 1980; Nias, 1989; Huberman, 1990). Estas investigaciones se centran en los años de experiencia docente, al considerar que la edad cronológica no determina que un docente pueda estar en una determinada fase o en otra porque nos podemos encontrar, como señala Tejada (2000), un docente que se inicia en la docencia con 40 años y otro que se inicia con 20 años, siendo diferente el ciclo vital si a pesar de tener 40 años uno es experto y el otro novel.
- ***Estudios basados en el desarrollo psicológico, en el desarrollo profesional y en los ciclos de la carrera docente*** a partir de un análisis de los trabajos de Huberman (1990) y Sikes (1985), donde situamos el modelo de Leithwood (1992), que estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo psicológico, en un grado de "saber hacer" profesional desde una primera situación de la preocupación exclusiva por la supervivencia, a un máximo nivel de profesionalidad caracterizado por la participación en decisiones educativas de amplio calado para el Centro o el sistema educativo.

- *Estudios que han realizado una revisión de los modelos anteriores*, como el realizado por Fernández Cruz (1995), que elabora un modelo de vida profesional, a partir del estudio de un grupo de profesoras de Educación Infantil, de centros públicos, que se encuentran a mitad de su desarrollo profesional. Este modelo, recogido en Reyes y Rodríguez (2007), incluye ocho fases diferenciadas, entre las que se producen itinerarios personales más o menos complejos, puesto que basándose en la edad cronológica de los docentes recoge las diferentes etapas incluidas en el desarrollo profesional docente, representado los pasos intermedios entre cada una de ellas.

Para nuestro estudio, lo interesante es conocer cómo se ha conceptualizado la iniciación a la docencia como una etapa inmersa en dicho proceso y cuáles son las fases que se encuentran incluidas en dicha etapa, pero también es necesario que comprendamos cómo se ha conceptualizado al maestro que se encuentra atravesando esta etapa del desarrollo profesional docente, porque nos ayudará a delimitar el tiempo necesario para que un maestro pueda ser considerado experto. Por ello, tras exponer las diferentes conceptualizaciones, tanto de la iniciación como del maestro novel, construiremos nuestras propias definiciones en torno a estos dos conceptos que nos ayudarán a comprender mejor esta etapa del desarrollo profesional para después estudiar las fases incluidas en ella.

2. LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

La iniciación a la docencia se conoce como la etapa del desarrollo profesional docente en la que tiene lugar el proceso de socialización profesional del maestro principiante a través del cual es capaz de aprender e interiorizar las normas, valores, conductas, actitudes, etc. que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran.

Lacey (1977), ha identificado tres estrategias sociales bien diferenciadas que los docentes utilizan para integrarse en la microcultura establecida por la comunidad escolar:

- *Ajuste interiorizado*, mediante el cual el docente asume como propias las normas, valores y objetivos de la institución, con lo que inconscientemente reduce la posibilidad de conflicto.
- *Aceptación estratégica*, que implica manifestar un apoyo público a las normas establecidas, aun cuando se mantienen ciertas reservas personales en privado.
- *Redefinición estratégica*, mediante la cual se asumen los propios puntos de vista y se cuestionan con independencia de juicio los aspectos institucionales con los que no hay coincidencia. En esta fase el sujeto ha alcanzado un nivel de madurez que le permite aprovechar al máximo sus cualidades personales, sin miedo a la discrepancia con otros miembros de la institución (Lacey, 1977:72-73).

Como señala Esteve (1984), los docentes que intentan imitar los estereotipos aprendidos durante su formación olvidándose de sus propias cualidades personales, corren el riesgo de pasar de la idealización inicial a la decepción, debido a la angustia que produce la constante comparación de las características propias con las cualidades del estereotipo ideal. La adopción de posturas fingidas, intentando responder a estos estereotipos se constituye, a medio plazo, cuando el docente ya no puede seguir fingiendo, en una fuente de ansiedad que llega a plantear serios problemas de identidad.

Saint – Onge (1977) y Veenman (1984), perciben la iniciación como la etapa en la que los maestros noveles viven un período de angustia e inseguridad en la que buscan soluciones para superarlo unas veces consultando a docentes más expertos o por ensayo-

error, lo que les lleva a apropiarse de una práctica bastante irreflexiva al no contar con un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo sistematizado. Por lo general, su labor de enseñante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada docente la defiende como sinónimo de autonomía.

Es un período en el que el docente novel experimenta multitud de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que le hacen sufrir sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad que se superan según Castelló y Mayoral (2006), a través de tres procesos que se pueden dar de forma paralela:

- Un proceso intenso de aprendizaje gracias al análisis de los inputs que el profesor recibe de forma continuada tanto de los alumnos como del resto de profesores y que convierte cada día en un nuevo reto a enfrentar.
- Un proceso de supervivencia en el que de lo que se trata es de superar cada día de la mejor manera posible. Esta supervivencia viene marcada por reconocer los logros y sobreponerse a las frustraciones del día a día que suelen ser abundantes en los primeros años de ejercicio
- Una aplicación consciente o inconsciente de una cierta “ética de la práctico”, que se caracteriza porque ante una constante presión (el aula, los alumnos, el resto de profesores, la cultura de la escuela, etc.) el profesor opta por optimizar sus recursos, recibir, aceptar e intentar incorporar todos los inputs posibles pero a pesar de todo, no complicarse demasiado la vida, es decir, no cuestionar en exceso aquello que recibe. Éste último aspecto tiene mucho que ver con la aceptación de la cultura y *savoir fare* de la institución.

Vamos a comenzar conceptualizando lo que se entiende por el período de la iniciación a la docencia de los maestros, por ser la etapa en la que se le sitúa al sujeto de estudio de esta investigación, para comprender mejor quién es el maestro novel y cómo transita a lo largo de este periodo superando las dificultades y obstáculos que se va encontrando hasta lograr convertirse en un docente experto.

2.1. La iniciación a la docencia y el maestro novel

La iniciación a la docencia es considerada por diversos autores (Imbernón, 1994a, 1994b, 2007b; Vonk, 1996b; Marcelo García, 1999), como el periodo intermedio situado entre la formación inicial y la formación permanente de los docentes, durante el cual los maestros realizan un duro reaprendizaje al tener que enfrentarse y reflexionar sobre la realidad de la práctica docente que se encuentran en el aula, poniendo en marcha los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de su formación inicial.

Para realizar una aproximación conceptual de este período de inserción laboral y tras realizar una revisión bibliográfica, hemos clasificado las diferentes definiciones en dos grandes grupos, tal como se muestra en la siguiente tabla:

CLASIFICACIÓN	INICIACIÓN COMO CONTINUO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.	INICIACIÓN COMO TRANSICIÓN DE ESTUDIANTE A DOCENTE
AUTORES	Huling-Austin (1990)	Vonk (1996b)
	Perrenoud (1993)	Esteve Zaragaza (1997)
	Bolam (1995)	Sarramona, Noguera y Vera (1998)
	Vonk (1996a)	
	Marcelo García (2009)	

Tabla nº 23. Clasificación de las definiciones de la iniciación a la docencia según diferentes autores. Elaboración propia.

En un primer grupo hemos recogido las definiciones de los autores (Huling-Austin, 1990; Perrenoud, 1993; Bolam, 1995; Vonk, 1996a; Marcelo García, 2009), que consideran que la iniciación a la docencia forma parte del desarrollo profesional de los docentes, considerándola como una de las etapas que se encuentra incluida en el proceso de aprender a enseñar.

Mientras, en el segundo grupo situamos las definiciones de aquellos (Vonk, 1996b; Esteve Zaragaza, 1997; Sarramona, Noguera y Vera, 1998), que consideran que la iniciación a la docencia es la transición por la que deben pasar todos los docentes para cambiar el rol adquirido durante su formación inicial de alumno/a, al rol de docente que deben adquirir al comenzar a trabajar como profesionales de la enseñanza.

2.1.1. La iniciación a la docencia como un continuo del desarrollo profesional de los docentes

Dentro de la primera clasificación Huling-Austin (1990), considera que la iniciación a la docencia es “*un continuo en la formación de un profesor, sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional*” (Huling-Austin, 1990:535). En este sentido, la iniciación forma parte del continuo dentro de la formación de los docentes, en el que siguen completando su formación iniciada ya en las instituciones universitarias.

En esta misma línea Perrenoud (1993), la considera como el comienzo de una formación continua que va a estar siempre presente a lo largo de la vida del docente, resaltando que la formación inicial no es el único motor de la profesionalización de los docentes.

Bolam (1995), entiende que es “*el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza...Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo*” (Bolam 1995:613). Es decir, concibe la iniciación a la docencia como un período de vital importancia que deben superar los docentes para poder desarrollarse profesionalmente, siendo un continuo entre la formación inicial y permanente y resaltando la importancia del apoyo que necesitan recibir los maestros noveles para poder superar con éxito este período.

Marcelo García (2009), recoge que es una etapa diferenciada dentro del camino que se debe recorrer para convertirse en maestro, pero que a pesar de tener carácter distintivo y determinante no es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua.

Vonk (1996a), tras realizar numerosas investigaciones en torno a este período presenta una definición de la iniciación a la docencia puente entre las dos clasificaciones que hemos presentado al referirse a ella como “*la transición desde*

profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996a:115). De esta manera resalta que la iniciación es una parte del desarrollo profesional de los docentes y que durante el mismo los docentes deben cambiar el rol de estudiante que tenían hasta ese momento por el de maestros que se encuentran por primera vez al frente de un grupo de estudiantes.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores definimos la **iniciación a la docencia** como la *etapa del desarrollo profesional, puente entre la formación inicial y la formación permanente que viven los docentes en sus inicios laborales.*

2.1.2. La iniciación a la docencia como el cambio de rol de alumno a docente

Dentro de esta segunda clasificación Esteve Zaragaza (1997), opina que es un período que se caracteriza por dudas o tensiones derivadas de la transición que deben realizar para dejar de ser estudiantes y convertirse en docentes adquiriendo los conocimientos y competencias profesionales necesarias en su primer año de ejercicio docente, que en muchos casos puede trasladarse al segundo o tercer año para numerosos docentes que no han logrado establecer su identidad tanto personal como profesional.

Y es en esos años, como señalan Sarramona, Noguera y Vera (1998), en los que el maestro novel debe realizar una triple transición: de la universidad al centro escolar, de estudiante a docente y de la teoría a la práctica. En el momento de realizar esa triple transición es cuando el docente debe superar una serie de situaciones problemáticas que se le van a ir presentando, como veremos más adelante, que deberá resolver mediante los recursos que ha ido adquiriendo durante la formación inicial a la vez que va conociendo la realidad escolar en sus distintos niveles, de forma que cada una de esas experiencias represente una autoconfrontación con su propia capacitación para poder a configurar la imagen de la profesión que acabará orientando sus actitudes, hábitos y expectativas en el futuro.

Desde nuestro punto de vista, teniendo en cuenta las definiciones anteriores definimos la **iniciación a la docencia** como *el período que viven los docentes tras finalizar su formación inicial, que abarca los primeros años de docencia durante los*

cuales deben avanzar en su desarrollo profesional hasta convertirse en verdaderos docentes.

Es durante este periodo cuando al maestro se le añaden diferentes calificativos (González i Soler, 1996; Barba, 2011): *novel, principiante, inexperto, neófito, joven, nuevo o debutante*, entre otros. Nosotros de aquí en adelante nos referiremos a él como maestro novel o principiante ya que, según la Real Academia Española (RAE)²⁴, no existe diferencia entre ambos términos, siendo novel el: “*que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos*”, y Principiante²⁵ aquel maestro: “*Que empieza a estudiar, aprender o ejercer un oficio, arte, facultad o profesión*”. De esta manera comprobamos que ambos términos se refieren al comienzo de un trabajo o de una experiencia y se pueden utilizar indistintamente.

Para comprender mejor cómo se produce su inserción laboral en la enseñanza, y durante cuánto tiempo tiene lugar, es necesario conocer las diferentes conceptualizaciones existentes del maestro novel, pero antes de exponerlas queremos hacer mención de los rasgos distintivos que le caracterizan:

1. Se encuentra entre dos identidades, el que abandona su rol de estudiante pendiente de un examen para introducirse en el rol de un profesional que es responsable de sus decisiones.
2. Padece estrés, angustia y diferentes miedos o momentos de pánico, que tras adquirir una gran importancia comienzan a remitir gracias a la experiencia y a la confianza.
3. Necesita mucha energía, tiempo y concentración para poder resolver los problemas que el docente experto domina como una rutina más de su quehacer diario.
4. Sufre desequilibrios, fatiga y tensión, debido a que su gestión del tiempo no es adecuada.

²⁴ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=novel

²⁵ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=principiante

5. Se encuentra sobrecargado cognitivamente debido a los excesivos problemas con los que debe enfrentarse.
6. Se siente bastante sólo debido a que no está muy integrado en el centro, incluso siente que los nuevos compañeros de trabajo a veces no le aceptan; y que además ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios.
7. Siente dudas entre sí utilizar los modelos aprendidos en su formación inicial o experimentar con modelos más pragmáticos vigentes en el ámbito profesional.
8. No sabe distanciarse correctamente entre su papel docente y las situaciones problemáticas que se le presentan.
9. Cree que no domina correctamente las cosas más elementales de la carrera docente.
10. Mide la distancia entre lo imaginado y lo real sin saber que esa separación es el salto que representa la práctica autónoma en relación con lo que ha conocido (Perrenoud 2004b: 19).

En base a estas características Perrenoud (2004b), aporta que la condición de principiante implica una disponibilidad o búsqueda de explicaciones y de ayuda, una apertura a la reflexión.

Cuatro años después Cardona Andújar (2008), realizó una investigación con una muestra de profesores, noveles y experimentados que trabajan en centros educativos privados religiosos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en Talavera de la Reina y uno de los objetivos que se planteó en dicho estudio era averiguar si los rasgos que según Perrenoud (2004b), caracterizan al docente novel, se pueden extrapolar, en su totalidad, o bien parcialmente, al colectivo de docentes principiantes de la población en la que se realizó el estudio. Para ello se ha hecho referencia a ocho de las diez características nombradas anteriormente (la 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9).

Como resultado del estudio se ha comprobado que se cumplen todos las características menos la 6, que hace referencia a la soledad que siente el maestro al llegar a un centro educativo por primera vez; y justifican dicho hallazgo argumentando con los datos obtenidos en el estudio que *“ser profesor novel no implica que deba sentirse bastante solo, o aislado de sus colegas, ni que éstos tengan un comportamiento*

o unas relaciones negativas hacia él (aunque ello pueda darse en ocasiones, no se admite como un fenómeno habitualmente incidente en el colectivo)” Cardona Andújar (2008:44).

Además cabe señalar que de estos rasgos consideran que el que más caracteriza al docente novel es el que le percibe como un profesional que se encuentra en transición entre su rol de estudiante y el de docente responsable de sus propias decisiones, de lo que se deriva como bien señala Perrenoud (2004b), que necesite mucha más energía, tiempo y concentración para enfrentarse a las situaciones complejas que se le presenten en el aula, sintiéndose a veces incapaz de solucionarlas correctamente. Ello le lleva a vivir una situación de estrés, angustia e inseguridad, que poco a poco irá superando con una mayor confianza en sí mismo gracias a la experiencia.

Por otra parte, el maestro novel siente a veces cierta inseguridad al gestionar su tiempo provocándole, más que desequilibrios en su personalidad, estados de fatiga, tensión, sobrecarga cognitiva, dispersión mental, y, con frecuencia, tiene la percepción de no dominar con suficiencia los movimientos más elementales de la profesión. En consecuencia, se ratifica la actualidad de la aportación de Perrenoud (2004b), y su poder de generalización al ámbito de la población estudiada en este trabajo.

Teniendo en cuenta los rasgos anteriormente citados, para acotar el significado de maestro novel vamos a presentar las definiciones de diferentes autores (Johnston y Ryan, 1983; Breuse y cols, 1984; Williams Eisermans y Linch, 1985; Berliner, 1986; Vonk, 1986; Huberman, 1988; Veenman, 1988; Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; González y Soler, 1996; Saint Onge, 1997; González-Sanmamed, 1999; Marcelo García, 1999; Feiman-Nemser, 2000; Sabar, 2004; Marcelo García, 2009; Bozu, 2010;), agrupándolas en dos clasificaciones tal como se muestra en la siguiente tabla.

	RASGOS QUE CARACTERIZAN A LOS MAESTROS PRINCIPIANTES	AÑOS EN LOS QUE SE LE CONSIDERA NOVEL A UN MAESTRO
AUTORES	Johnston y Ryan, 1983	Berliner, 1986
	Vera, 1988	Breuse y cols, 1984
	Villar Angulo, 1990	González y Soler, 1996
	Saint Onge, 1997	Huberman, 1988
	Marcelo García, 1999	Marcelo García, 2009
	González-Sanmamed, 1999	Veenman, 1988
	Feiman-Nemser, 2000	Villar Angulo, 1990
	Sabar, 2004	Vonk, 1986
	Bozu, 2010	Williams Eisermans y Linch, 1985

Tabla nº 24. Clasificación de las definiciones del maestro novel según diferentes autores.

En la primera clasificación recogemos las definiciones que algunos autores (Johnston y Ryan, 1983; Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; Saint Onge, 1997; Marcelo García, 1999; González-Sanmamed, 1999; Feiman-Nemser, 2000; Sabar, 2004; Bozu, 2010) han dado en función de los diferentes rasgos que caracterizan a los maestros principiantes, mientras que en la segunda clasificación se encuentran las definiciones de aquellos autores (Breuse y cols, 1984; Williams Eisermans y Linch, 1985; Berliner, 1986; Vonk, 1986; Huberman, 1988; Veenman, 1988; Villar Angulo, 1990; González y Soler, 1996; Marcelo García, 2009) que tienen en cuenta el número de los años en los que se le puede considerar novel a un maestro.

2.1.3. El maestro novel en función de los rasgos que le caracterizan como principiante

Dentro de la primera clasificación, Johnston y Ryan (1983), expresan que *“los maestros noveles son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar”* (Johnston & Ryan, 1983:137). En esta definición los maestros principiantes son sujetos inseguros y que no poseen confianza en sí mismos para desarrollar su labor docente de forma eficaz.

Para Vera (1988:44), *“el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica”*. Es decir, los docentes noveles son jóvenes que acaban de terminar sus estudios y que se enfrentan a la realidad docente desde la perspectiva de alumno/a que aún no han abandonado y desde la de maestro/a.

Villar Angulo (1990), por su parte opina que son sujetos inexpertos o recién iniciados en la actividad profesional, es decir al igual que Vera para él los maestros noveles son los que acaban de finalizar su etapa de formación inicial y se enfrentan por primera vez a la realidad educativa de un aula.

Saint-Onge (1997), afirma que el docente novel vive un período de angustia e inseguridad, ante lo que busca diferentes soluciones consultando a profesores expertos y, a veces, por ensayo y error se apropia de una práctica bastante irreflexiva, que puede ser estricta, si no experimenta un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo sistematizado. En general se limita a lo concerniente al aula mediante una práctica pedagógica en solitario que, con el tiempo, convertirá en sinónimo de autonomía. De esta manera al igual que Johnston y Ryan (1983), les caracteriza como sujetos inseguros que no tienen confianza en sí mismos y que buscan el respaldo de compañeros más expertos en la docencia, señalando que esos primeros años son bastante angustiosos para ellos.

En esta línea Marcelo García (1999), considera que el maestro novel es el que vive un periodo marcado por tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos que le son desconocidos, lo que le lleva a adquirir el conocimiento profesional, pero también a esforzarse por mantener cierto equilibrio profesional.

González-Sanmamed (1999), expresa que *“En algunos casos, novel se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución”* (Citado en Bozu, 2010:58). El principiante es un docente

inexperto e inseguro que no es considerado como un profesional puesto que no puede desempeñar de forma correcta su labor docente.

Para Feiman-Nemser (2001), el maestro principiante es aquel que debe cumplir dos tareas: *enseñar y aprender a enseñar*. Es decir, debe ser maestro de sus alumno/as a la vez que sigue formándose a sí mismo.

Sabar (2004), para definir al docente novel lo compara con los inmigrantes, que tras abandonar la cultura familiar llegan a un país atractivo pero a la vez repelente para ellos, puesto que se encuentran con una lengua, cultura y normas de funcionamiento que no conocen, al igual que el principiante se siente como un extraño en la escuela, dado que no está familiarizado ni con las normas ni con los símbolos de la escuela, ni con los códigos internos de los profesores y alumnos/as. Esta definición tiene bastante relación con la dada por Johnston y Ryan (1983), que consideran a principiante como un extranjero en un mundo extraño.

Bozu (2010:58), para definir al maestro novel comienza dando una definición de novel entendiendo que puede ser *“cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella”*. De esta definición el novel es una persona joven que acaba de comenzar a trabajar sin haber tenido una experiencia previa en dicho terreno. Llevándolo al terreno educativo considera que *“el profesor (o profesora) novel es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa. Normalmente, el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial universitaria, en general en el último curso de la carrera o en la mayoría de casos, en tutorías o clases particulares, sustituciones, etc.”* (Bozu, 2010:58). Es decir un docente novel es todo aquel que tras acabar sus estudios universitarios trabaja como docente por primera vez sin haber tenido ninguna experiencia educativa anterior salvo las prácticas de la carrera docente.

En la siguiente tabla se puede observar un resumen de las características que definen a los maestros noveles según los diferentes autores consultados.

MAESTRO NOVEL	AUTOR
Extranjeros, inmigrantes en un mundo extraño	Johnston y Ryan (1983) Sabar (2004)
Jóvenes e inexpertos	Vera (1988) Villar Angulo (1990) González Sanmamed (1999) Bozu (2010)
Inseguros	Johnston y Ryan (1983) Saint-Onge (1997),
Situados en un periodo de tensiones y angustia	Saint-Onge (1997) Marcelo García (1999)
Tienen la tarea de Enseñar y de Aprender a Enseñar	Feiman-Nemser (2001)

Tabla nº 25. Características del maestro novel según diferentes autores.

De esta manera teniendo en cuenta las diferentes definiciones presentadas dentro de este primer grupo, podemos concluir que *el maestro novel es aquel que da sus primeros pasos como docente cargado de inseguridades y de inexperiencia que debe avanzar hasta convertirse en un experto en su labor docente.*

2.1.4. El maestro novel en función de los años de experiencia docente

Berliner (1986), realiza un estudio para comprender la eficacia docente, comparando a profesores experimentados y principiantes, a través del cual considera que los maestros noveles son aquellos que se encuentran aún en formación o los sujetos de otros campos profesionales que inciden por primera vez en la práctica.

Para González Soler (1996), Villar Angulo (1990) y Williams Eisermans y Linch (1985), el maestro novel que ejerce su primer año de docencia, *“maestro que después de haber obtenido la titulación, ejerce por primera vez, abarcando el período de su primer año de experiencia profesional”* (González Soler, 1996:50).

Por su parte Veenman (1988), tras haber analizado 91 estudios sobre la problemática del maestro novel, considera que el maestro novel es aquel que se encuentran en sus tres primeros años de ejercicio docente. Mientras que para Breuse y

colaboradores (1984), y Marcelo García (2009), un maestro es considerado novel hasta que ejerce cinco años de docencia.

Vonk (1986), tras realizar un análisis de la carrera de los docentes considera que los maestros noveles son generalmente aquellos docentes que se encuentran entre su 2° y 7° año de docencia. Es decir no considera que los principiantes sean los que tienen el primer contacto con la realidad educativa, ni los estudiantes. Por último para Huberman (1988), el periodo que tarda un novel en convertirse en experto es de diez años.

A continuación presentamos una tabla en la que se puede observar un resumen de los años en los que un maestro es considerado principiante según los diferentes autores.

	Berliner (1986)	Williams Eismans y Linch (1985). González y Soler (1996). Villar Angulo (1990)	Veenman (1988)	Breuse y cols, (1984) Marcelo García (2009)	Vonk (1986)	Huberman (1988)
FORMACIÓN ACADÉMICA						
1 AÑO DE DOCENCIA						
2° AÑO DE DOCENCIA						
3° AÑO DE DOCENCIA						
4° AÑO DE DOCENCIA						
5° AÑO DE DOCENCIA						
6° AÑO DE DOCENCIA						
7° AÑO DE DOCENCIA						
8° AÑO DE DOCENCIA						
9° AÑO DE DOCENCIA						
10° AÑO DE DOCENCIA						

Tabla n° 26. Conceptualización del maestro novel en función de los años de experiencia docente.

Como podemos observar, los autores estudiosos de la temática del maestro novel no coinciden a la hora de determinar los años de docencia durante los cuales un maestro es considerado novel o principiante, lo que conlleva un elevado grado de dificultad.

Nosotros hemos querido dar nuestra propia definición, que es la que vamos a utilizar a lo largo de toda la investigación, situándonos en la perspectiva de Veenman (1988), al considerar novel al *maestro que tras haber terminado su formación inicial (sus estudios universitarios), ejerce la docencia por primera vez, abarcando el período de sus tres primeros años de experiencia profesional*; es decir abarcando el periodo de la iniciación a la docencia.

Antes de continuar queremos recopilar las definiciones que hemos elaborado tanto de la iniciación a la docencia como de maestro novel:

Iniciación a la docencia como un continuo del desarrollo profesional docente	<i>Etapa del desarrollo profesional, puente entre la formación inicial y la formación permanente que viven los docentes en sus inicios laborales</i>
Iniciación a la docencia como cambio de rol de alumno a docente	<i>Período que viven los docentes tras finalizar su formación inicial, que abarca los primeros años de docencia durante los cuales deben avanzar en su desarrollo profesional hasta convertirse en verdaderos docentes.</i>
Maestro novel en función de los rasgos característicos	<i>Maestro que da sus primeros pasos como docente cargado de inseguridades y de inexperiencia que debe avanzar hasta convertirse en un experto en su labor docente</i>
Maestro novel en función de los años de experiencia docente	<i>Maestro que tras haber terminado su formación inicial (sus estudios universitarios), ejerce la docencia por primera vez, abarcando el período de sus tres primeros años de experiencia profesional.</i>

Tabla nº 27. Resumen de las definiciones de Iniciación y de Maestro Novel.

Teniendo en cuenta estas definiciones podemos concluir que, para nosotros, la iniciación a la docencia *es el período que vive el maestro tras finalizar su formación inicial, que abarca los 3 primeros años de docencia, en los que es considerado novel o principiante, durante los cuales debe superar una serie de inseguridades y frustraciones para poder avanzar en su desarrollo profesional hasta convertirse en un docente experto.*

De igual manera consideramos que el maestro novel *es aquel que tras haber terminado su formación inicial (sus estudios universitarios), ejerce la docencia por primera vez cargado de inseguridades, que tiene una experiencia docente inferior a 4 años.*

Por lo tanto el maestro principiante se caracteriza por dar sus primeros pasos en su carrera docente, siendo una de las características que mejor le definen el cambio de ser alumno/a a ser docente, es decir guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

Pero el proceso de incorporación al mundo laboral no es algo fácil para los docentes al encontrarse con una serie de dificultades, que le hacen al maestro novel vivirlo como un período angustioso y complicado, que según diferentes autores (Bousquet, 1972; Vonk, 1996a; Santos Guerra, 2008; Barba Martín, 2011), son consecuencia de la forma de incorporarse a la enseñanza.

A continuación, vamos a exponer las fases por las que el maestro novel debe transitar hasta convertirse en un docente experto, señalando las principales dificultades que deben superar y los procedimientos de inserción y apoyos que reciben y que pueden ayudarle a avanzar de forma más fácil por el período de iniciación a la docencia.

2.2. Fases de la iniciación a la docencia

El inicio de los docentes en el ejercicio docente, ha sido considerado la primera fase del desarrollo profesional de los docentes por la mayoría de los estudios existentes en torno a este tema.

De hecho, las investigaciones en torno a los ciclos vitales de los docentes (Levinson, 1985; Sikes, Meassor y Woods, 1985; Oja, 1989; Fernández Cruz, 1994), consideran que ése es el momento en el que se inicia el desarrollo profesional de los docentes.

Antes de exponer las fases desarrolladas por estos autores, que hemos englobado dentro de la etapa de iniciación a la docencia, queremos señalar que son estudios que se inician con las teorías de socialización profesional y de desarrollo adulto de Levinson (1979), en su obra titulada *The Seasons of Man's Life*, que son en las que se apoyan Sikes (1985) y Sikes, Meassor y Woods (1985), al realizar un estudio sobre la vida profesional de los profesores de secundaria de Inglaterra y establecer las fases de los ciclos vitales de los docentes en función de la edad cronológica de los mismos.

Años más tarde, Fernández Cruz (1995), tras realizar una investigación sobre las preocupaciones profesionales y el juicio crítico de un grupo de profesoras de un centro privado, caracterizó los ciclos vitales de Sikes (1985), con unos lemas, como podemos observar en la siguiente figura:

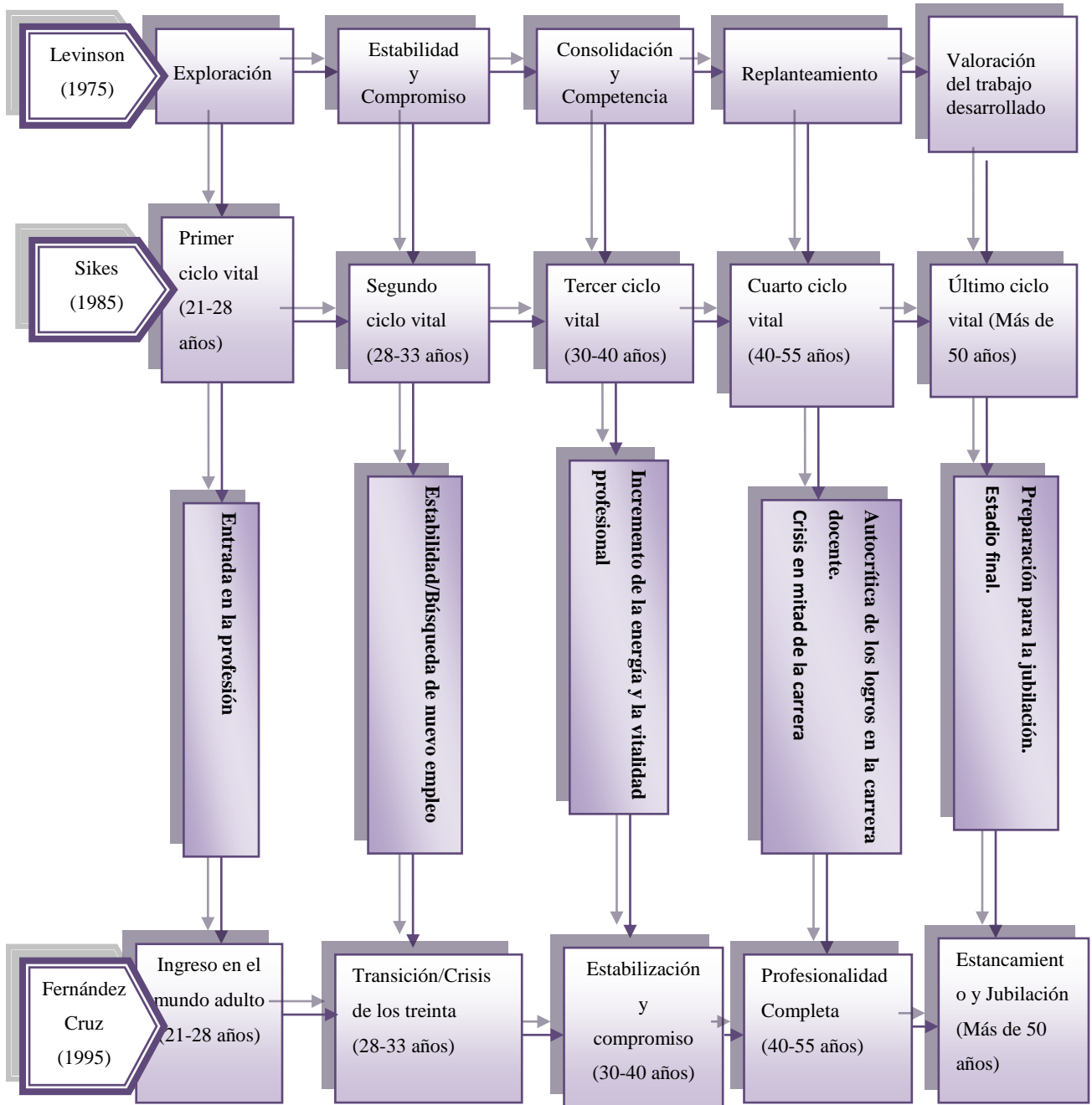


Figura n°7. Relación de las etapas del desarrollo profesional de Levinson (1975), Sikes (1985) y de Fernández Cruz (1995).

Otro de los autores que han estudiado los ciclos vitales de los docentes es Oja (1989), que nos ofrece una perspectiva sobre el crecimiento de los docentes que facilita la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas.

Asume que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos docentes pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. Su modelo se basa en las características de los sucesivos estadios del desarrollo en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente y estilo cognitivo, para analizar las relaciones surgidas entre el desarrollo cognitivo de los docentes y su comportamiento profesional. Propone un modelo integrador de las fases de su carrera a partir de un estudio realizado a través de entrevistas biográficas a docentes en relación a sus períodos de vida como partes de su autobiografía, períodos de estabilidad y transición vividos, la importancia de los objetivos de su desarrollo personal versus objetivos de carrera en su actual periodo de vida y problemas críticos en su actual fase de vida.

De esta manera, como se muestra en el gráfico 4, encontramos que, dentro de la etapa de iniciación a la docencia, existe una primera fase, denominada de *Exploración* por Levinson (1978), que según Sikes (1985), es la etapa en la que se encuentran los docentes con edades comprendidas entre los **21 y los 28 años de edad**, denominada por Fernández Cruz (1995), de *Ingreso en el mundo adulto*, y por Oja (1989), de *Inicio de la carrera/Entrada en el mundo adulto*.

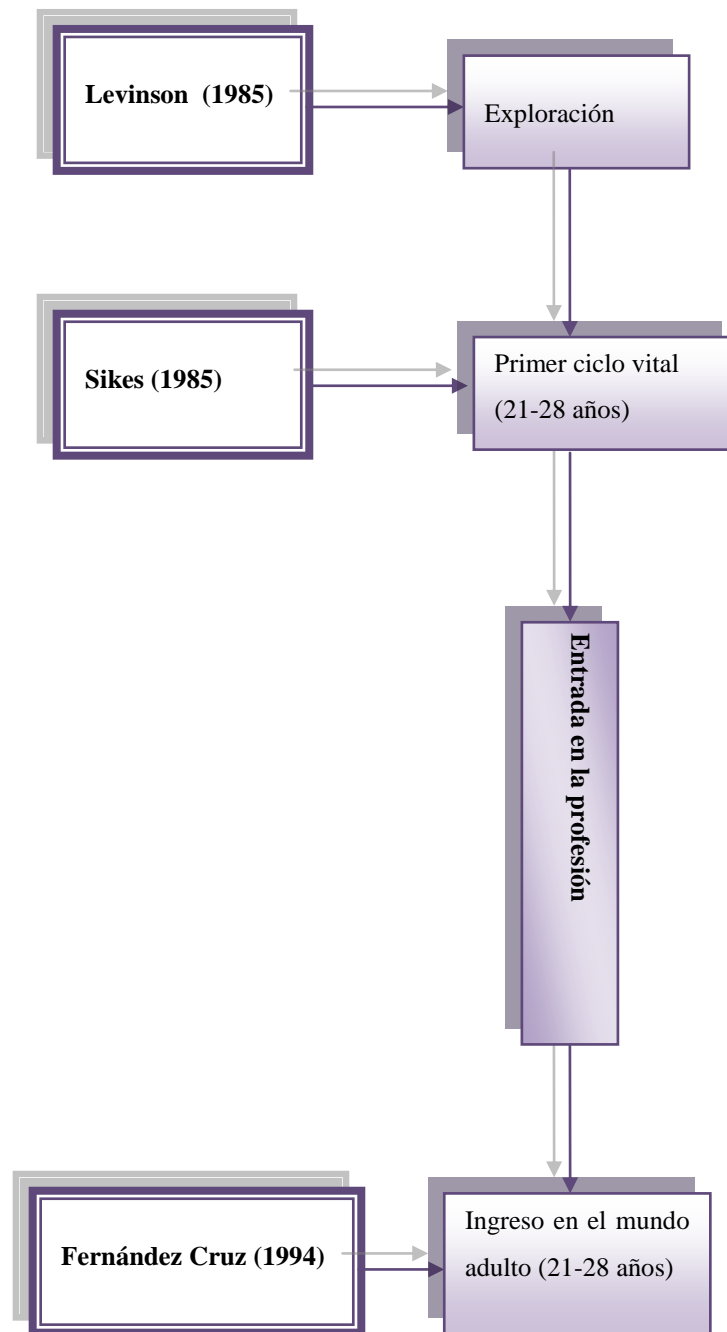


Figura nº8. Primera fase dentro de la etapa de Iniciación a la docencia desde las investigaciones sobre los Ciclos Vitales de los docentes.

En esos años es cuando el maestro inicia su andadura profesional marcada por una constante búsqueda de su identidad profesional y de una forma de vida estable, cuya preocupación fundamental está centrada en la incertidumbre sobre su futuro profesional, sobre cómo resolver los problemas de disciplina que pueden ir surgiendo en el aula y sobre el dominio de contenidos que deben impartir.

Tras superar esta fase, los docentes experimentan según Levinson (1978), un periodo de *Estabilidad y Compromiso* que según Sikes (1985), tiene lugar cuando los docentes tienen una *Edad Comprendida entre los 28 y 33 años* de edad, que es cuando se produce según Oja (1989), la *Transición de los treinta*.

Durante estos años, se pueden producir dos situaciones totalmente opuestas, mientras algunos docentes logran la estabilidad en su puesto de trabajo (transición), otros, a consecuencia de los problemas sufridos en los primeros años de trabajo, se centran en la búsqueda de un nuevo empleo (crisis). Los docentes que se encuentran en esta fase, se preocupan principalmente por los aspectos pedagógicos de la profesión, como puede ser la consolidación de unas habilidades básicas en la enseñanza para poder responder mejor a las demandas y necesidades del alumnado. De esta manera, esta fase marca el final de la etapa de iniciación a la docencia y el inicio de la formación permanente de los docentes.

Centrándonos en los estudios que establecen las diferentes fases del desarrollo profesional de los docentes centrándose en las preocupaciones que van percibiendo a lo largo de su carrera docente (Fuller y Brown, 1975; Burden, 1980; Nias, 1989; Huberman, 1990), encontramos que dentro de la etapa de iniciación a la docencia se pueden situar las fases que recogemos en el siguiente gráfico:

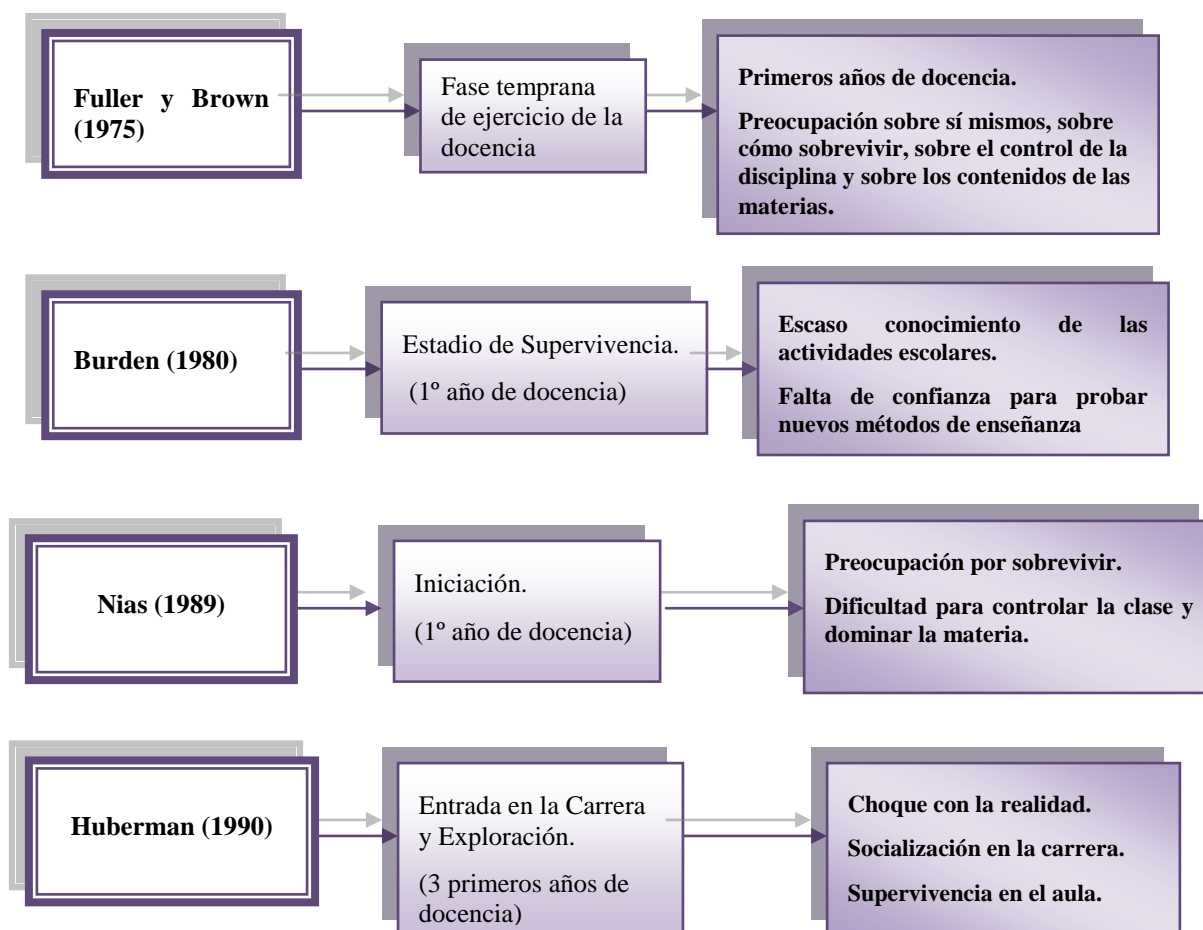


Figura n°9. Fases de la Iniciación a la docencia desde las investigaciones centradas en las preocupaciones de los docentes.

Como podemos observar en el gráfico anterior los autores recogen dentro de esta etapa los primeros años de ejercicio docente, aunque como veremos a continuación no todos coinciden en los años que dura esta etapa.

Para Fuller y Brown (1975), en Eirín Nemiña, García Ruso, y Montero Mesa (2009), en esta etapa encontramos la *Fase temprana del ejercicio de la docencia*, durante cual los docentes tienen el primer contacto con la realidad educativa, aunque no especifican cuántos años dura esta fase. En cambio, para Burden (1980), esta fase se conoce como el *Estadio de supervivencia* y abarca el primer año de docencia de cualquier maestro durante el cual manifiestan problemas de adaptación al entorno y de afrontamiento de las responsabilidades profesionales. De igual modo para Fernández Cruz (1995), y para Nias (1989), este primer año de labor docente se corresponde con la *Fase de Iniciación*, en la cual los docentes no tienen confianza en sí mismos, no se ven

capaces de desarrollar su labor docente y eso se manifiesta en la preocupación por cómo controlar la disciplina dentro del aula, por el conocimiento o dominio de los contenidos que deben transmitir a su alumnado, o por cómo cumplir con todas sus obligaciones. Es una fase, a través de la cual los docentes deben construir su conocimiento profesional superando sus miedos e inseguridades.

Tras superar esta fase, los docentes a partir de su segundo año de docencia se sitúan, según Burden (1980), en el *Estadio de Regulación* durante el cual comienzan a sentirse más satisfechos y seguros consigo mismos o como lo llama Nias (1989), *Fase de Identificación* donde docentes se preocupan por cumplir sus obligaciones docentes.

Por su parte Huberman (1990), en Tejada Fernández (2000), tras centrarse en la acumulación de experiencia docente considera que la *Fase de Entrada en la carrera y Exploración* de los docentes engloba los tres primeros años de carrera, durante los cuales los docentes inseguros y angustiados viven el choque con la realidad, la socialización en la carrera y la supervivencia en el aula. Tras estos tres años, los docentes entran en una *Fase de Estabilización-Consolidación*, que abarca para Huberman (1990), desde el cuarto al sexto año de ejercicio docente y que para Nias (1989), comienza cuando los docentes han consolidado su proceso de identificación profesional, tras lo que centran sus preocupaciones en mejorar la enseñanza y en su futuro profesional.

Desde otro punto de vista Leithwood (1992), en Reyes y Rodríguez (2007), en su modelo integrador de desarrollo psicológico, del saber hacer profesional y del ciclo profesional, fruto del análisis de los trabajos de Sikes (1985) y de Huberman (1989), sitúa dentro de la etapa de iniciación a la docencia la primera de las fases de su estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes denominada *Desarrollo de destrezas de supervivencia (Inicio de la carrera)*. Según Leithwood (1992), en esta fase los docentes no reflexionan sobre las elecciones que hacen, pero si dominan ciertas destrezas de gestión del aula y utilizan diversos modelos de enseñanza.

Fernández Cruz (1995), tras revisar los modelos de desarrollo profesional docente anteriores, elabora un modelo de vida profesional, recogido en Reyes y Rodríguez (2007), indicando que tras acabar la formación inicial los docentes, todavía

menores de 28 años, comienzan la *fase de Inducción*, durante la cual acceden a la enseñanza a través de dos itinerarios diferentes ya sea a través de haber aprobado las oposiciones, tras lo cual viven una *fase de Vagabundeo* hasta que logran su destino definitivo, o mediante un período de tiempo que denomina de precariedad y que es el vivido por los docentes que se encargan de realizar sustituciones o interinidades. Tras ello, viven un periodo marcado por una nueva orientación de su carrera docente que les lleva a plantearse nuevas preocupaciones de socialización profesional, es lo que el autor denomina como fase de *Especialización*, a la que llegan los docentes con edades comprendidas entre 28 y 33 años.

Como conclusión a las distintas clasificaciones de las fases que se incluyen dentro del periodo de iniciación docente, podemos afirmar que aunque los diferentes autores no coincidan en determinar la duración de esta etapa, todos coinciden en que es en ella en la que los docentes se enfrentan a una serie de situaciones difíciles derivadas de la falta de confianza en sí mismos, que les lleva a vivirla en muchos casos como algo angustioso al no considerarse capaces de llevar a cabo su labor docente.

3. EL SHOCK DE LA REALIDAD

Es muy frecuente que, cuando un maestro novel llega al centro educativo en el que debe impartir docencia por primera vez, se le responsabilice completamente de las clases *“tiene, desde el primer día, exactamente la misma responsabilidad que sus colegas con muchos más años de experiencia y los alumnos, padres, colegas y equipos directivos a menudo esperan de ellos que actúen como completos profesionales”* (Vonk, 1996a:113). De manera que experimenta una sensación de aislamiento por el contraste entre su anterior situación, vivida como alumno/a donde se sentía respaldado, y su nueva situación como docente donde es el único responsable de su grupo de alumnado.

Barba Martín (2011), recoge la metáfora propuesta por Bousquet (1972), en la que se pone de manifiesto la relación entre la formación y la incorporación laboral de los docentes:

“Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero” (Bousquet en Barba Martín, 2011:84).

A través de esta metáfora se pone de manifiesto que durante su incorporación laboral, según Vonk (1996a), los docentes asumen la máxima responsabilidad desde su primer día de trabajo como si fuesen expertos.

Para Marcelo García (2008b), los docentes se inician laboralmente bajo el modelo de *«nada o húndete»*, anteriormente denominado *«aterriza como puedas»* (Marcelo García, 1999a), durante el cual deben hacerse cargo de las situaciones más conflictivas y difíciles en contraposición a lo que ocurre en otras profesiones como la medicina o la arquitectura en las cuales se preocupan de que los nuevos miembros de la profesión hayan adquirido las competencias requeridas para ejercer el oficio antes de incorporarles laboralmente.

A diferencia de estas profesiones el inicio laboral de los docentes no se produce de forma progresiva, lo que hace que en la mayoría de los casos los docentes noveles tengan que hacer frente a una serie de dificultades, porque sufre una confrontación entre los ideales que ha ido adquiriendo durante su formación inicial sobre la profesión docente y la realidad educativa que se encuentra en el aula al comenzar a ejercer su labor profesional.

“Durante sus primeros meses en el centro, muchos nuevos profesores se creían en el deber de saber cómo funcionaba el centro, qué necesitaban sus alumnos y cómo enseñar correctamente. Cuando se les planteaban dudas sobre el centro y los alumnos, escuchaban disimuladamente las conversaciones del comedor y observaban detenidamente por las puertas de las aulas en busca de claves para actuar como expertos. Al no encontrar respuestas claras y modelos alternativos, la calidad de su

trabajo se veía comprometida, dudaban de su propia competencia profesional y se cuestionaban si la elección de la carrera docente había sido acertada” (Moore Johnson y Kardos, 2005:13).

Esta confrontación sido denominada por Veenman (1984), como “*choque con la realidad*”, o según Brower (1987), “*choque de transición*” del rol de alumno/a (adquirido durante la formación inicial) al rol docente (adquirido al empezar a ejercer en la escuela la labor docente).

Este “*Shock de la realidad*”, se complica con la cantidad de aprendizajes intensivos a los que debe hacer frente el maestro novel en contextos que les son desconocidos, lo que hace que no cuente con los recursos necesarios para hacer frente a una situación que le supera y que no responde a los esquemas ideales con los que se ha formado.

Todo ello deriva en que, “*la mayoría de los profesores novatos experimentan sus primeros años de servicio como problemáticos y estresantes*” (Vonk, 1993a:1); lo que genera ansiedad, inseguridad, tensiones e incluso falta de confianza en sí mismos, que según diferentes autores (Bousquet, 1972; Esteve Zaragoza, 1993; Vonk, 1996a; Sáenz-López Buñuel, 2000a; Barba Martín, 2006; Santos Guerra, 2008), son consecuencia de la forma de incorporarse al mundo laboral.

La National Comision on Teaching and America`s Future estableció en 1996, tal como recoge Marcelo García (2009), que la situación angustiosa que viven los docentes noveles es fruto de las siguientes vivencias:

- Tener asignada la enseñanza del alumnado que presenta mayores dificultades en un centro educativo
- Estar sobrepasados por actividades extraescolares
- Tener que enseñar en una especialidad o en un nivel diferente al que poseen
- No recibir apoyo desde la administración educativa
- Sentirse aislados por sus compañeros dentro de la escuela

Pero para conocer mejor cuáles son las verdaderas dificultades a las que se enfrentan los maestros en su inicio del ejercicio docente vamos a revisar los estudios

existentes en torno a esta temática para descubrir las necesidades reales con las que se encuentra el maestro novel al tomar contacto por primera vez con la realidad del aula, y que consideramos que deberían tenerse en cuenta en los programas de formación inicial para disminuir las situaciones angustiosas a las que se enfrentan la mayoría de los docentes.

4. LOS ESTUDIOS SOBRE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA: LAS DIFICULTADES DEL MAESTRO NOVEL

Los estudios en torno al maestro novel y su período de inducción a la docencia surgen en torno a los años 30, aunque no es hasta la década de los 60 cuando realmente viven su época de mayor expansión.

En un primer momento los estudios realizados (Barr y Rudisill, 1930; Johnson y Umstattd, 1932 (citados en Jhonston y Ryan, 1983); Phillips, 1932 (citado en Wey, 1951); Wey, 1951), se dirigen a inventariar las principales dificultades a las que deben enfrentarse los maestros noveles durante sus primeros años de experiencia. Pero, a partir de los años 60 surgen nuevos estudios que, además de recoger las principales dificultades que se les presentan, las analizan para proponer medidas que mejoren la formación inicial que reciben los futuros maestros, o que mejoren y hagan menos traumática su introducción en la docencia (Cruikshank y Broadbent, 1968; Carter y Dibella, 1980; Veenman, 1984; Breauer, Dupont, Quenos y Vilan, 1984, Jordell, 1985; Andrews, 1986; Louvet, 1986; Barbour y Holmes, 1987; Marcelo García, 1991; Barba Martín, 2011).

Otro ámbito de estudio ha sido la socialización de los maestros noveles (Day, 1959; Hoy, 1968; Edwar y Warren, 1969; Fuller, 1969; Lortie, 1975; Lacey, 1977; Petty y Hogben, 1980; Mardle y Walker, 1980; Powell, 1981; Vonk, 1982; Hagben y Lowson, 1984; Clark, 1985; Wubbels, Creton y Hooymayerts, 1985; Zeichner y Tabachnick, 1987; Veenman, 1988; Marcelo García, 1991), cuyo objetivo ha sido conocer cómo los docentes noveles, mientras transitan por su periodo de iniciación a la docencia, van modificando su conducta y actitud como consecuencia del aumento de experiencia docente.

Como se puede observar, existen múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante y su periodo de inserción a la docencia, lo que ha hecho surgir un nuevo foco de estudio, dentro de esta temática, en torno a los programas de inserción docente destinados según Gold (1996), a ayudar al docente a avanzar en su desarrollo profesional docente.

Dentro de las investigaciones, realizadas para inventariar las dificultades que se van encontrando los maestros noveles, el estudio realizado por Veenman (1984), es considerado uno de los más relevantes.

Veenman (1984), realizó una síntesis de 83 investigaciones, realizadas en Estados Unidos, Gran Bretaña y Gales, Holanda, Canadá, Alemania Occidental y Australia, sobre maestros principiantes de educación primaria y de educación secundaria, elaborando un listado con las 24 dificultades más importantes a los que debían hacer frente en su primer año de socialización profesional.

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

Tabla nº 28. Listado de Problemas del profesorado novel a partir de la investigación de Veenman (1984).

Las dificultades más importantes a las que deben enfrentarse los nuevos docentes durante su periodo de iniciación son la falta de disciplina, la motivación del alumnado, la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales del alumnado, la evaluación del alumnado y las relaciones con los padres.

Respecto a la falta de habilidad para dominar la disciplina Colom (1994), considera que es una de las situaciones que le genera mayor ansiedad al docente, debido a que *“la mayoría de los profesores principiantes no han aprendido cómo controlar las situaciones de indisciplina”* (Vonk, 1983:149); siendo ésta una de las dificultades que más se repite en las investigaciones realizadas (Barr y Rudisill, 1930 (citado en Johnston y Ryan, 1983); Phillips, 1932 (citado en Wey, 1951); Wey, 1951; Dropkin y Taylor, 1963; Wodlinger, 1986; Jordell, 1985; González Soler, 1996).

Esta falta de dominio de la disciplina en el aula es el motivo de otra serie de dificultades que va a ir encontrándose a lo largo de su inserción docente el maestro. Para Vera (1988), es la causa de que muchos de los docentes noveles encuentren complicaciones para relacionarse con el alumnado y según Schempp et al (1995), si no se es capaz de controlar el aula no se podrá exponer ningún tipo de contenido al alumnado.

Otra de las grandes dificultades a las que deben hacer frente la mayoría de los docentes noveles, según la investigación de Veenman (1984), es aprender a motivar al alumnado que, como afirma Gallego (1990), es una de las grandes preocupaciones de los docentes noveles debido gran cantidad de ellos fracasan en su labor docente por no saber cómo hacerlo (Bernardo, 1991).

Montero y otros (1992), en su investigación afirman que la incapacidad de los docentes por motivar a su alumnado condiciona los aprendizajes escolares de éstos, e incluso Vonk (1983), asevera que la mayoría de los docentes no están capacitados para trabajar con un alumnado desmotivado.

Britton et al (1990) y Serpell (2000), ratifican años más tarde que muchos de las dificultades inventariadas por Veenman (1984), como son la gestión del aula o la motivación del alumnado siguen siendo actuales casi 20 años después.

En España Cardona Andújar (2008), realiza una investigación con una muestra de docentes, noveles y experimentados que trabajan en diversos centros educativos privados religiosos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en Talavera de la Reina. En ella, uno de los objetivos planteados es comprobar en qué medida, en la actualidad, le afectan al docente las dificultades inventariadas hace unas décadas por Veenman (1984), y determinar si existe diferencia en función del grado de experiencia de los docentes, del género o de la etapa educativa en la que ejercen su profesión.

Para llevar a cabo su investigación Cardona (2008), elabora un cuestionario que incluye las 24 dificultades inventariadas por Veenman (1984), para que cada docente valore en qué medida le afecta cada una de ellas a la hora de desempeñar su función docente.

Los resultados obtenidos en la investigación, como se puede observar en la tabla nº 29, desvelan que aunque hayan pasado más de 20 años desde el estudio realizado por Veenman (1984), los docentes siguen teniendo dificultades para controlar la disciplina dentro del aula, para motivar al alumnado y para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales que muestra el alumnado.

VEENMAN (1984)	CARDONA (2008)
1. La disciplina en el aula.	1. El trabajo burocrático
2. La motivación de los alumnos	2. Motivación del alumnado
3. Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales	3. Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales
4. Evaluar a los alumnos.	4. La disciplina y el orden del aula
5. Las relaciones con los padres.	5. Falta de tiempo para preparar las clases

Tabla nº 29. Comparación de los problemas encontrados por Veenman (1984) y Cardona (2008).

Además, Cardona (2008), constata que la experiencia no exime al docente de tener dificultades a la hora de ejercer su labor en el aula, puesto que éstas siguen estando presente a lo largo de los años de ejercicio docente. En relación al género, tampoco se observa diferencia dado que ambos manifiestan que la mayor dificultad a la hora de realizar su labor docente está en el trabajo burocrático o administrativo.

En cambio, donde sí se percibe diferencia es en cuanto a las etapas educativas en las que encuentra el docente trabajando, porque mientras que para los maestros de educación infantil la gran dificultad a la que deben enfrentarse es mantener la disciplina en el aula, los de educación primaria y los de Secundaria coinciden al señalar que es el trabajo administrativo el que les preocupa mayormente.

Otro de los estudios emblemáticos que consideramos necesario presentar es el realizado en Noruega por Jordell (1985), para conocer las dificultades a las que deben hacer frente los maestros principiantes mediante la técnica del cuestionario y del Inventario de Problemas de Enseñanza, con el fin de comparar las dificultades de los docentes noveles y de los expertos.

Los resultados a los que llega es que muchos de las dificultades (tiempo, recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento de alumnos individualmente) son compartidas por todos los docentes, independientemente de que sean principiantes o expertos. Pero, por otro lado concluye que la disciplina, el nivel de rendimiento del alumnado y sus antecedentes son dificultades características de los profesores principiantes, debido a que el comienzo en la profesión docente es traumático lo que le influye en la forma de percibir su docencia.

De esta manera Jordell (1985), también coincide con los resultados obtenidos por Veenman (1984), al señalar que la falta de control de disciplina en el aula es una de las grandes dificultades a las que deben hacer frente la mayoría de los docentes principiantes al comienzo de su ejercicio profesional.

Este estudio realizado por Jordell (1985), sirve como base para la investigación que realiza Marcelo García (1991), sobre la socialización de los profesores principiantes en la cual, uno de los objetivos es identificar los problemas de enseñanza a los que deben enfrentarse los docentes noveles durante su primer año de docencia.

La muestra seleccionada para el estudio la componen 105 docentes principiantes de Sevilla y de Granada, de los cuales 30 son de E.G.B., 43 de B.U.P. y 32 de F.P. Para detectar los problemas Marcelo García (1991), tradujo, adaptó y validó el Ideario de Problemas de Enseñanza de Jordell (1985), que constaba en su inicio de 68 ítems, hasta

reducirlo a 55 ítems agrupados en diferentes dimensiones tal como se muestra en la siguiente tabla.

DIMENSIÓN	DIFICULTADES/PREOCUPACIONES	
Enseñanza	Vinculadas a estrategias docentes, motivación y contenidos a impartir	
Planificación	Relacionadas con la organización de la clase y la planificación del tiempo y los contenidos a impartir.	
Evaluación	Relacionadas directamente con la evaluación que son percibidos como problemáticos por los profesores principiantes.	
Recursos	Relacionadas con los materiales didácticos de la escuela, su uso y mantenimiento, así como a aspectos relacionados con los recursos de todo tipo que posee la escuela	
Entorno	Relacionadas con el entorno o comunidad en la que se encuentra la escuela	
Tiempo	Declaraciones que plantean la posibilidad de considerar la falta de tiempo libre para atender a tareas específicas, como un factor problemático	
Relaciones	Con el alumnado	Referidas a su actividad docente en relación a los alumnos
	Con los padres	Centradas en la relación con los padres del alumnado
	Con los colegas	Representadas por la relación con los otros profesores del centro
	Con el director	Referidas a la relación con la dirección del centro o con aspectos de la organización interna del mismo
Personal	Planteamientos personales	

Tabla nº30. Dimensiones de los problemas de los profesores principiantes según Marcelo García (1991).

Tras analizar las respuestas obtenidas a través del Inventario de Problemas, Marcelo García (1991), concluye que las principales dificultades a las que deben enfrentarse los docentes noveles durante sus primeros años de docencia varían en función del género, porque mientras para los maestros el elevado número de alumnado les resulta lo más preocupante, para las maestras lo es la disciplina. Este resultado difiere de la investigación realizada por Cardona (2008), el cual no obtuvo distinción en

función del género al determinar que el trabajo burocrático es la mayor dificultad a la que deben hacer frente los nuevos docentes independientemente de su género.

En cambio, al igual que Cardona (2008), si observó diferencia en función de la etapa o nivel educativo en el que se encontrara ejerciendo el docente. Es decir, mientras que para los docentes de Bachillerato y Formación Profesional la gran preocupación se centra en la cantidad de contenidos que han de impartir y en el poco tiempo que tienen para desarrollarlos, los docentes de EGB se preocupan por no tener información suficiente sobre el alumnado y su ambiente familiar, así como por los problemas de disciplina, que es la mayor dificultad percibida por los docentes de Educación Especial.

Barba Martín (2011), en su trabajo de Tesis Doctoral titulado *“El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica”* recoge las principales dificultades que debe superar cualquier maestro principiante hasta convertirse en un docente experto y señala las siguientes:

- **Falta de apoyo o sentimiento de soledad** en la escuela que le llevan a no saber cómo actuar o a imitar a los docentes que le rodean para dar respuesta a las diferentes situaciones que se le presentan (López Pastor, González Pascual, y Barba Martín, 2005; Navia Antenaza, 2006; Castañeda Salgado y Navia Antenaza, 2008; Puertas Velarde, 2008; Flores, 2009).
- **Falsa colegialidad para integrarse en la realidad de la escuela** que le llevan a imitar a sus compañeros (Imbernón Muñoz, 1994a), como forma de supervivencia para aprender la labor docente.
- **Aprendizaje de la burocracia del centro** que para Liston y Zeichner (1993), suele ser poco reflexivo y se produce por una asunción de las tradiciones.
- **Adquisición de los hábitos profesionales de los docentes** que le pueden llevar al maestro a dejar de lado sus ideales para aceptar las prácticas docentes conocidas y conservadoras pero no asumidas voluntariamente (Vonk, 1993; Flores, 2009; Valádez y Díaz, 2009).
- **Problemas en las relaciones con las familias** sobre todo en los aspectos formales que según Puertas Velarde (2008), se originan por el miedo del

maestro novel a sentirse observado o analizado lo que cuestionaría su profesionalidad como docente.

- **Dificultades en aspectos didácticos** de la vida diaria en el aula del maestro novel. Éste es el gran foco de dificultades que vive el maestro novel como veremos más adelante cuando revisemos las diferentes investigaciones en torno al período de iniciación docente.
- **Búsqueda de certezas en lo tradicional.**
- **Grandes dificultades en la asignación de grupos**, porque al llegar a un centro el maestro novel debe encargarse de los grupos más conflictivos (Barba Martín, 2006; Barba Martín, 2011; Vonk, 1996a) es decir, de aquellos de los que el resto del profesorado no quiere hacerse cargo.
- **Importancia del control del aula.** El maestro novel según Barba Martín (2011), recurre al modelo disciplinario en el que ha sido educado para mantener el control del aula cuando se encuentra ante un grupo sin control, o cuando siente inseguridad ante la labor docente desempeñada.
- **Compromiso con el centro**, porque al incorporar a la escuela Sánchez Asín y Boix (2008) consideran que los maestros noveles tienen la certeza de la su única labor es la de impartir docencia, de lo que se deduce tal como señala Barba Martín (2011), que a medida que los maestros principiantes van adquiriendo experiencia van tomando conciencia de lo que es una escuela y de las tareas que deben desempeñar los docentes en ella.

Otro de los estudios que queremos mencionar por su carácter longitudinal es el realizado por Vonk (1983, 1985), sobre las etapas evolutivas de la socialización del profesor principiante. Es un estudio de seguimiento a maestros de primaria que se encuentran en su primer año de ejercicio docente a través del análisis de sus diarios, de entrevistas y de cuestionarios.

A través de su investigación Vonk (1983), pretende identificar y analizar las dificultades que se van encontrando los nuevos maestros durante su primer año de docencia. Para ello, distingue dos períodos diferentes, por los que transita el maestro, a lo largo de su primer año de docencia que son el período de umbral o antesala (los primeros seis meses de trabajo docente) y el de maduración o crecimiento (los siguientes seis meses).

Distingue dentro de cada uno de estos dos periodos las dificultades a con las que se van encontrando los maestros noveles agrupándolas en dos categorías, a *micro-nivel* (donde se reflejan las dificultades que influyen en la socialización del docente y que surgen dentro del aula) y a *macronivel* (donde se encuentran las dificultades originadas en la escuela).

Las conclusiones obtenidas por Vonk (1983), demuestran que existe diferencia en la manera de percibir las formas de actuar de los maestros con referencia a las dificultades que manifiestan y que al final del primer año de docencia se advierten cambios en el tipo de experiencias docentes.

De esta manera, cuando el docente se encuentra en el período de umbral o antesala Colom (1994), señala que sufre la primera confrontación tanto con la escuela como con el aula, durante la cual el docente no sabe cómo afrontar las dificultades que se va encontrando y cree que si no las soluciona correctamente puede tener graves consecuencias. Por su parte Vonk (1983), recoge las dificultades con las que se encuentran los maestros noveles durante este periodo, agrupándolas como hemos comentado anteriormente en dos niveles, como se muestra en la siguiente tabla.

DIFICULTADES A MICRO-NIVEL	DIFICULTADES A MACRONIVEL
Con el contenido del material de aprendizaje	Con la organización de la escuela.
Con la organización de actividades de enseñanza-aprendizaje	Con los compañeros.
Con el control, disciplina y establecimiento de reglas del alumnado	Con la dirección
Con la participación y motivación del alumnado	Con las relaciones con los padres del alumnado
Con los sentimientos de los maestros respecto a su actuación personal	
Con las relaciones con determinado alumnado	

Tabla nº 31. Principales dificultades de los profesores principiantes según Vonk (1982).

Otro de los aspectos destacados del estudio de Vonk (1982), hace referencia a los cambios que se detectan en las experiencias de los docentes con el paso del tiempo, de esta manera se refleja cómo al final de los primeros seis meses de ejercicio docente, los maestros tienen más seguridad en sí mismos y no sienten tanto temor por enfrentarse a situaciones conflictivas buscando experimentar nuevas formas de enseñanza.

Cuando los docentes noveles se encuentran al final del primer año de docencia, en el período denominado por Vonk (1982), “*maduración o crecimiento*” comienzan a aceptarse como profesionales por lo que comienzan a ajustarse a sus características personales, además de sentirse aceptados tanto por el alumnado como por el resto de los miembros de la comunidad educativa. Estos cambios actitudinales que muestran los maestros principiantes les llevan a cambiar también su conducta, de manera que:

- Tienen menos dificultades con las materias que deben enseñar.
- Experimentan nuevas formas de enseñanza, organizan de forma diferente la enseñanza y actividades de aprendizaje.
- Utilizan con menor frecuencia las medidas punitivas.
- Aceptan que el clima de trabajo varía de un grupo a otro, porque comprenden que algún grupo de alumnado puede ser más alborotador que otro.

Como podemos observar a través de los diferentes estudios presentados los primeros años de docencia representan el momento en el que los docentes aprenden a enseñar y según Kennedy (1999), es cuando empiezan a conocer la cultura escolar, teniendo lugar la socialización profesional, durante la cual aprenden a interiorizar las normas, los valores, etc., de la cultura escolar en la que se integran y a adaptarse a ella.

Este proceso de adaptación puede ser sencillo si el docente se integra en un entorno sociocultural que tiene que ver con él, pero se vuelve complicado si la cultura en la que se debe integrarse le es desconocida.

Respecto al proceso de adaptación Wideen, Mayer-Smith y Moon (1988), confirman el choque cultural que viven los docentes en sus primeros contactos con la realidad educativa del aula, que se hace más evidente en aquellos con peor preparación.

Por su parte Buchberg, Campos, Kallos y Stephenson (2000), señalan que otro de los aspectos importantes surgidos durante la inserción a la docencia es que los noveles abandonan muchos de los conocimientos adquiridos durante su formación inicial al llegar a la escuela.

La consecuencia de desatender las diferentes situaciones y dificultades a las que deben enfrentarse los maestros en sus primeros años de docencia está teniendo una

grave consecuencia en números países, el abandono de la docencia, derivado de la complicada inserción docente que deben vivir los maestros noveles y que según Huberman (1988), puede ser aún más difícil para éstos si no se cuenta con un suficiente apoyo institucional.

La Comisión de las Comunidades Europea (2007), resalta en la comunicación *“Mejorar la Calidad de la formación del profesorado”* la importancia de la figura docente en nuestra sociedad, al ser considerado el mediador entre ésta y el alumnado, por ser el encargado de desarrollar los talentos de su alumnado, de ayudarle a alcanzar su potencial de crecimiento personal y bienestar, y a adquirir los conocimientos y capacidades necesarios para que se inserten eficazmente en la sociedad como ciudadanos y como trabajadores.

Ese mismo año, en las conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la formación del profesorado (DOC 300 de 12/12/2007), se resalta también la necesidad de hacer más atractiva la formación inicial de los docentes y de ofrecer el apoyo necesario durante la iniciación profesional y durante el desarrollo profesional permanente; con el fin de hacer de la enseñanza un profesión más atractiva. Ante ello los ministros acordaron, dar mayor atractivo a la profesión docente y garantizar el acceso a programas eficaces de apoyo al comienzo del ejercicio docente.

Un año más tarde el Parlamento Europeo, en su Informe *“Mejorar la calidad de la formación del profesorado”*, resalta de nuevo la importancia de dar apoyo a los docentes noveles:

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

centro escolar y de las condiciones educativas generales” (Comisión de Cultura y Educación, 2008:15).

Además de resaltar la importancia de las ayudas en los primeros años de docencia se resalta también la importancia que tiene la figura del mentor o tutor como guía del maestro principiante y del aprendizaje colaborativo como medidas para combatir el abandono de la profesión docente durante los primeros años de ejercicio profesional, que según los datos recogidos por la OCDE (2005), llegan a ser en algunos países un 10% los docentes que abandonan su trabajo y buscan otra salida profesional.

Ante esta situación, los Servicios de la Comisión Europea (2010), señalan que en estos últimos años la atención se ha centrado mayormente en la calidad tanto de los programas de formación de docentes como en las condiciones necesarias para llevar a cabo programas efectivos de formación permanente. En cambio, remarcan como el diseño de programas de iniciación a la docencia que sean efectivos para apoyar a los profesores en sus primeros años de su labor docente no han recibido la misma atención.

Es por ello, que vamos a centrarnos en este nuevo campo de estudio del maestro novel, que son los programas de iniciación a la docencia, describiendo por qué surgen, los objetivos que persiguen y los apoyos o ayudas que ofrecen a los docentes principiantes para que su tránsito por esta etapa del desarrollo profesional se realice de la forma más efectiva, centrándonos en la figura del mentor, y revisando los distintos programas de iniciación a la docencia existentes en Europa para conocer la verdadera situación que viven los maestros noveles en España, y sobre todo en Castilla y León.

Pero antes de empezar a desarrollar este nuevo campo de estudio consideramos necesario explicar las diferentes posibilidades de acceso al cuerpo docente en los países europeos, centrándonos en España, para entender mejor la situación en la que se encuentran los maestros noveles en el inicio de su ejercicio profesional docente.

5. EL ACCESO A LA DOCENCIA DEL MAESTRO NOVEL

En España, como hemos comentado anteriormente, los maestros se forman en las Facultades de Educación, tras lo cual obtienen el título de maestro que les permite acceder al cuerpo de maestro, pero éste proceso no se vive de la misma manera en todos los países de la Unión Europea.

En Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Francia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Reino Unido y Rumanía; antes de comenzar estudiar la carrera de Magisterio se debe superar un proceso selectivo que restringe el número de alumnos que acceden a las Facultades o Centros de Educación. En cambio, en otros países, entre los que se encuentra España, la carrera docente se inicia en el mismo momento de la entrada en la formación inicial, pudiendo existir otros procesos selectivos posteriores (Montero, 2006), recogidos en el Informe Eurydice (2002), tal como mostramos en la siguiente figura.

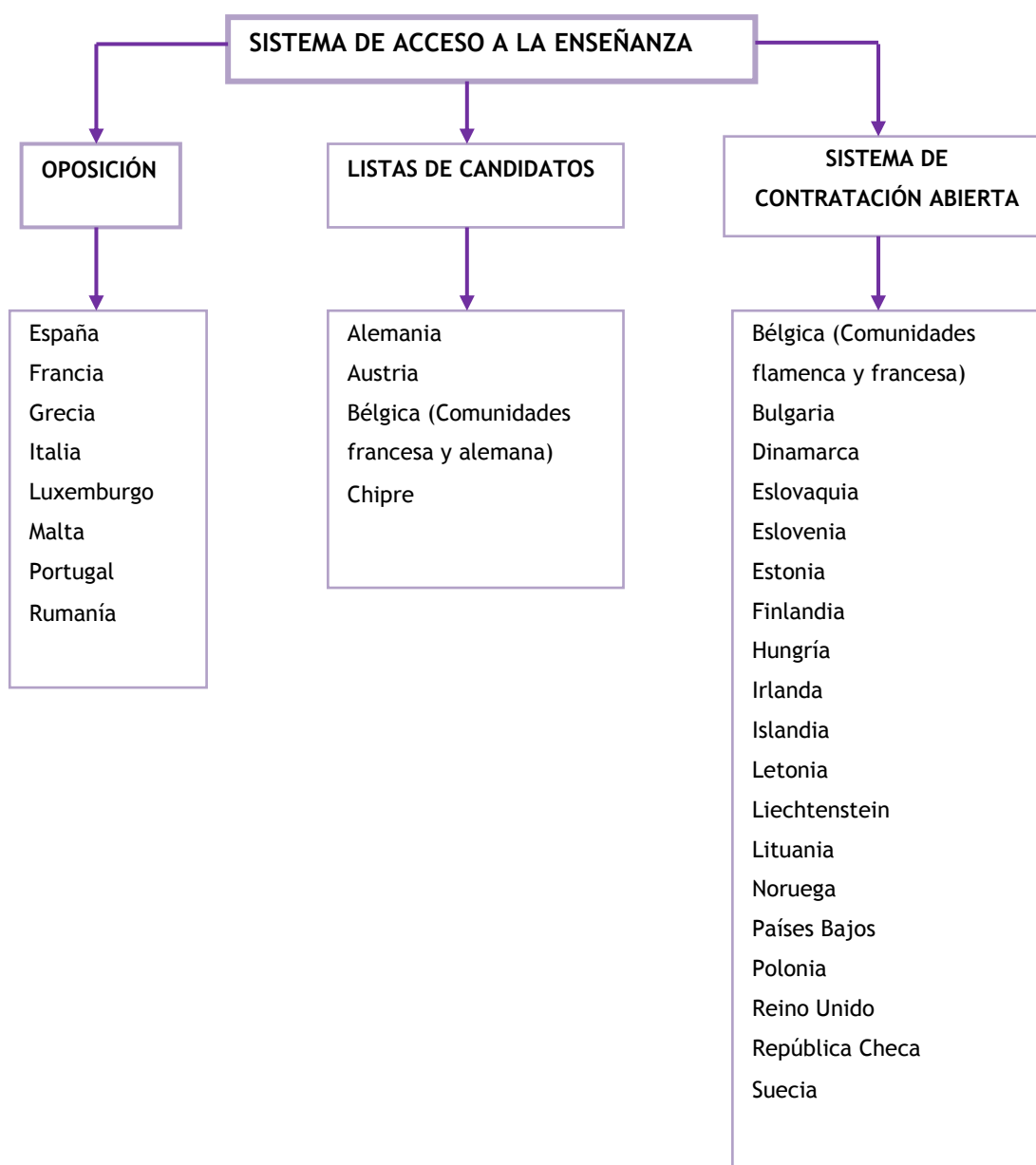


Figura nº10. Sistemas de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública en los países de la Unión Europea. (Eurydice, 2002)

1. En Francia y Luxemburgo la selección se realiza antes de finalizar la formación, cuando los profesores comienzan la fase de preparación en el lugar de trabajo.
2. En la Comunidad francesa de Bélgica se utiliza la lista de candidatos en los centros de la Comunidad, mientras en los centros de las provincias y los municipios se lleva a cabo un proceso de selección abierto

Como se puede observar, en la mayoría de los países europeos el acceso a la docencia se realiza a través de un sistema de contratación abierta, en el que los centros escolares son los que eligen a sus maestros, contando, en ocasiones, con la participación de las autoridades locales para esta tarea (Egido Gálvez, 2010). En estos países los puestos disponibles se anuncian públicamente y mediante entrevistas, se elige a los docentes más idóneos para cubrir los puestos vacantes.

En cuanto al acceso mediante una lista de candidatos, los aspirantes deberán presentar una solicitud ante las autoridades correspondientes, que serán las encargadas de hacer el nombramiento de los candidatos en función de los méritos acreditados (experiencia previa, calificaciones académicas, formación complementaria...).

El acceso mediante oposición, como es el caso de España, consiste en un concurso público, organizado a nivel central, que se lleva a cabo tras finalizar la formación universitaria, aunque en algunos países ésta puede tener lugar antes de que se finalice la formación inicial, durante el período de prácticas en los centros escolares.

Por último, no debemos olvidar que los maestros también realizan su labor docente en centros privados o concertados, en los cuáles el proceso de selección se realiza, mediante un sistema de libre contratación realizado por el titular del centro escolar. Exceptuando el caso de Francia en el que para trabajar en centros concertados los maestros deberán superar un examen similar al de las oposiciones (Eurydice, 2008).

Como hemos comentado, en España para acceder a la profesión docente en la enseñanza pública se debe superar una fase de concurso-oposición convocada por el órgano competente de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia, según el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, (BOE 53 de 23 Marzo de 2007), que consiste en una prueba mediante la cual los aspirantes a maestro deben demostrar los conocimientos específicos de la especialidad a la que optan, superando las dos partes de las que consta dicha fase de oposición.

La primera parte, destinada a demostrar los conocimientos específicos necesarios para poder impartir docencia, consiste en el desarrollo de un tema escrito del temario propio de la especialidad.

En cuanto a la segunda parte, deberán demostrar que poseen las técnicas y la formación científica necesarias para poder ejercer la docencia en la especialidad a la que optan. Para ello presentarán una programación didáctica referida al currículo de un área, materia o módulo relacionados con la especialidad por la que se concursa y la preparación, exposición oral y defensa de una unidad didáctica ante el Tribunal de Oposición.

Tras superar la fase de concurso y oposición, mediante Orden de la Consejería de Educación, se procederá a nombrar funcionarios en prácticas a los aspirantes seleccionados, asignándoles un destino provisional dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma en la que se hayan presentado al concurso-oposición²⁶.

Estos destinos pueden ser puestos vacantes o sustituciones de carácter temporal e incluso de una especialidad diferente a la que se optó en el concurso de acceso al cuerpo de maestros.

Debido al carácter provisional de estos destinos, los maestros en prácticas se verán obligados a participar en los concursos de provisión de plazas que se convoquen hasta que obtengan una plaza definitiva en alguno de los centros gestionados por la Consejería de Educación de la Comunidad en la que se hayan examinado.

No obstante, los docentes españoles también pueden acceder a la docencia en la enseñanza pública a través de los contratos de interinidad (profesores interinos), que a pesar de estar destinado a cubrir las plazas vacantes o realizar suplencias temporales, en los últimos años se ha convertido en la vía de acceso a la enseñanza para casi el 20% del total de docentes (Egido Gálvez, 2010).

En cuanto al acceso a la docencia en los centros privado o concertados, como hemos mencionado anteriormente, la selección es llevada a cabo por el titular del centro aunque no se debe obviar que los centros concertados deben anunciar públicamente las vacantes y fijar los criterios de selección por acuerdo entre el consejo escolar y el titular del centro, basándose en los principios establecidos por la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación.

Ante estos datos, en los que exceptuando el alto porcentaje existente de interinidad, para cuya reducción la Ley Orgánica de Educación a través del Real Decreto 276/2007 ha establecido ya algunas medidas (Egido Gálvez, 2010), el funcionamiento de este sistema de acceso a la docencia no ha sido cuestionado en sus aspectos esenciales, aunque son pocos los estudios que han abordado de manera específica esta temática (Egido Gálvez, 2010).

²⁶ ADM/7/86/2009, de 3 de abril (BOCYL de 14 de abril de 2009) en la Comunidad de Castilla y León

Uno de ellos es el estudio titulado *La situación de los profesores noveles* (Álvarez Sánchez, 2008), elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y por la Fundación SM. Este estudio se realizó con una muestra de 1698 docentes (de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria tanto de centros públicos como privados-concertados) de los cuáles el 56% considera que el actual sistema de oposiciones no es un procedimiento adecuado para el ingreso a la docencia, y el 63% que debería cambiar para centrarse más en las nuevas funciones que se les exigen a los docentes hoy en día. También se les preguntó su opinión sobre la idea de introducir un sistema selectivo teórico-práctico para los docentes que superen el concurso-oposición o sean contratados por un centro privado, ante lo que tan sólo el 33% de los docentes se muestran de acuerdo con ello.

Otro estudio relacionado con esta temática es el titulado *Respaldo social a la profesión* (Pérez Juste, Egido y Sarramona; 2008), en el que participaron 983 docentes, de diferentes niveles educativos y sectores de la enseñanza de 11 Comunidades Autónomas de España y de Ceuta, de los cuáles un 52% también considera que el modelo de acceso al cuerpo docente en la enseñanza pública española es poco adecuado, y un 57% considera lo mismo respecto al de la enseñanza privada.

Respecto a estos estudios, observamos como la mayoría de los docentes en activo consideran que el modelo de acceso al cuerpo docente español no es acorde a la situación actual a la que deben enfrentarse los docentes diariamente en su ejercicio profesional.

Además, en el año 2005 la OCDE publicó un informe de un proyecto titulado *Atraer, formar y retener profesores eficaces*, referido al modelo de acceso a la docencia en la enseñanza pública en España, quedando de manifiesto que el sistema de concurso-oposición español es adecuado, aunque tiene una serie de debilidades para las cuales dan unas recomendaciones.

La primera debilidad es que el concurso-oposición actual da mayor importancia a los conocimientos académicos que a las capacidades o habilidades que poseen los candidatos a maestros. Ante lo cual, se propone por un lado reducir el temario para que así se pueda tratar cada tema con mayor profundidad y que se modifiquen los temarios

para que éstos se centren en las habilidades y competencias que los docentes deben poseer para poder resolver problemas pedagógicos concretos.

La segunda, es que la fase de prácticas que deben realizar los maestros tras superar el concurso-oposición es percibida como un trámite meramente formal al ser superado de forma casi automática. La propuesta de la OCDE es que se reforme este periodo y se convierta en un verdadero proceso selectivo.

Por último, se considera que las oposiciones no ayudan a mejorar la formación inicial al no estar basadas en un perfil estandarizado a nivel nacional que delimite lo que los futuros docentes deben ser capaces de hacer. Por ello, se propone que este sistema cuente con unos criterios claros y explícitos para la corrección de las diferentes pruebas, reduciendo así la subjetividad y las diferencias de criterios entre los diferentes tribunales y entre las diferentes Comunidades Autónomas.

Otra de las recomendaciones incluidas en el Informe de la OCDE, recogida por Egido (2010), fue que para la adjudicación de plazas vacantes no se tuviera únicamente en cuenta la puntuación de los aspirantes, sino que se desarrollarán unos perfiles específicos en función de las características de los centros escolares, para que accedieran a ellos los docentes que más se ajustasen a las peculiaridades de cada escuela.

Teniendo en cuenta que no se accede a la docencia de la misma manera en Europa, podemos comprender que no se trate de la misma manera la etapa de iniciación a la docencia de los maestros, pero a pesar de ello es conveniente revisar las diferentes ayudas existentes para el maestro novel para comprobar cuáles pueden ser las más efectivas.

En el siguiente apartado nos centraremos en los programas de iniciación a la docencia, explicando en primer lugar qué son, por qué surgen y cuáles son sus elementos para describir los diferentes tipos de ayudas y apoyos disponibles en los países europeos y comprobar cuál es la verdadera situación en España para los maestros que se inician en la docencia.

6. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Los programas de iniciación a la docencia son una de las líneas de investigación más reciente en torno al docente novel. Surgen a raíz de las consecuencias de desatender las dificultades manifestadas por éste durante su fase de inserción a la docencia.

Zeichner (1979), los define como “*un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar*” (en Marcelo García 2008a:35), que se debe llevar a cabo en la etapa de iniciación a la docencia que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación en servicio (Marcelo García, 2008a).

En esta misma línea el Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE), en el documento político *Teacher Education in Europe* (2008), resaltan la conveniencia de que a pesar de ser una etapa diferenciada del desarrollo profesional de los docentes la introducción a la docencia de los nuevos maestros se realice de forma gradual desde la formación inicial.

Gold (1996), afirma que a través de los programas de iniciación a la docencia se puede ayudar a los docentes noveles a que avancen en su desarrollo profesional, aunque para ello debemos conocer, según Barnes (1989), cómo enseñan los profesores principiantes, qué dificultades se encuentran y cómo intervenir en ese proceso, porque como afirma Vonk (1995a), solamente si los docentes viven la experiencia docente del primer año como algo positivo serán capaces de lograr un óptimo desarrollo profesional.

Es decir, los programas de iniciación a la docencia son “*una pieza inicial dentro de un engranaje más complejo y amplio que es el perfeccionamiento del profesorado a lo largo de la carrera docente*” (Colom, 1994:47). Forman parte de las ayudas que perciben los docentes a lo largo de su desarrollo profesional que les van a ayudar a avanzar hasta perfeccionarse como expertos.

Por lo que la primera pregunta que nos surge en torno a los programas de iniciación a la docencia es conocer cuáles son los objetivos que se persigue conseguir o los déficits que se pretenden paliar a través de su ejecución.

6.1. Objetivos de los programas de iniciación a la docencia

Serpell (2000), describe los objetivos de los programas de iniciación a la docencia referidos a socializar a los docentes noveles mejorando sus habilidades, resolver las preocupaciones predecibles de los profesores principiantes asegurando así su desarrollo profesional e incrementar la retención de docentes principiantes.

Son una medida que puede ayudar a reducir la tasa de abandono de los docentes principiantes, a mejorar la calidad de los docentes, a apoyar la profesionalidad en los centros educativos y a abrir un canal de comunicación con los docentes noveles (Comité Sindical Europeo de Educación, 2008; OCDE, 2005).

a) Reducción de la tasa de abandono

Partiendo de la realidad mostrada, a partir de los datos recogidos por la OCDE (2005), sobre el porcentaje de docentes noveles que deciden abandonar su trabajo y buscar otra salida profesional, comprobamos como éste puede ser un hecho bastante preocupante en algunos países en los que los docentes se jubilan de manera temprana y existen pocos jóvenes que se incorporan a la docencia.

En el Eurydice (2009), como puede observarse en Tabla nº 32, se muestra que en general los docentes se jubilan en cuanto se les ofrece la oportunidad de hacerlo, ya sea porque han alcanzado el número necesario de años o la edad mínima para acceder a una pensión completa.

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<30 años		22,9	4,5	11,6	9,7	5,2	10,9	26,2	14,4	16,7	16,4	1,4	37,0	11,6	6,9	28,4
30-39 años		28,0	31,7	26,5	28,5	21,7	26,7	22,6	29,2	24,0	34,4	17,3	51,8	30,6	32,3	27,5
40-49 años		28,7	42,6	38,9	22,0	20,3	32,7	23,1	42,3	29,9	28,9	35,2	8,2	31,2	34,0	19,7
≥50 años		20,4	21,1	23,0	39,7	52,8	29,6	28,0	14,1	29,5	20,4	46,0	3,0	26,6	26,8	24,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 años	11,7		19,8	8,5	18,6	13,8	22,2	12,4	17,1	12,9	5,8	27,7	12,4	13,0	11,3	
30-39 años	28,4		20,9	22,7	33,3	28,9	28,1	32,7	34,2	32,1	23,0	24,6	28,9	22,9	30,5	
40-49 años	37,8		26,7	36,9	38,9	29,1	20,9	40,6	23,2	29,6	22,7	22,0	29,1	34,9	21,6	
≥50 años	22,4		32,6	31,9	11,2	28,2	28,8	14,3	25,5	25,3	48,5	25,8	29,6	29,2	36,6	

Tabla nº 32. Distribución de los profesores de educación primaria por grupos de edad en los sectores público y privado. Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en julio 2008).

Esta realidad puede ser un problema en países como Italia o Alemania, por ejemplo, en los que se observa como la gran mayoría de los docentes tienen una edad comprendida entre los 40 y 50 años, siendo muy inferior el número de docentes jóvenes que se incorporan, por ello se les debe ofrecer ayuda durante sus primeros años de docencia para evitar que abandonen su trabajo como consecuencia de no sentirse capaces de desempeñar eficazmente su labor docente.

Reciente se ha publicado un nuevo informe Eurydice (2012), en el cuál se observa que Italia, Alemania y Suecia siguen teniendo la misma situación, al mantener un porcentaje bastante alto de maestros de educación primaria con más de 50 años.

Pero también es importante reducir esas tasas de abandono de los docentes principiantes debido a que dentro de unos años se incorporarán a la docencia un gran número de docentes con nuevas ideas y capacidades, lo que brindará una gran oportunidad a las escuelas para renovarse y actualizarse a la vez que se liberen recursos para la capacitación porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria.

En el caso de España, la situación no es muy alentadora dado que casi el 60% de los maestros de educación primaria tiene una edad mayor de 40 años, de los cuales un 32%, según Marcelo García (2011), tienen más de 50 años, lo que es un dato preocupante si se tiene en cuenta que la mayoría de los docentes se jubilan en torno a los 60 años. Estos datos casi no han variado desde el año 2008 hasta la actualidad, en la que se observan los mismos porcentajes (Eurydice, 2012).

Marcelo García (2011), calcula que teniendo en cuenta los datos anteriores en una década serán en torno a 7200 los nuevos docentes de educación primaria los que se incorporarán al cuerpo de maestros de educación primaria, y que si no se atiende a las dificultades y necesidades manifestadas en su inserción a la docencia no se podrá mejorar la calidad del sistema educativo.

Respecto a España, comprobamos que la situación no ha variado demasiado respecto a los datos obtenidos en el año 2008, al contar con un 13,8% de maestros con edades

b) Mejorar la calidad de los docentes

Son diversas las investigaciones (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber y Mourshed, 2007), que ponen de manifiesto que los docentes son el factor más influyente en la calidad de la educación, ante lo cual Palomero (2009), afirma que la formación de los mismos es uno de los ejes prioritarios para poder garantizar la calidad del sistema educativo en todos sus niveles.

En esta misma línea Usategui Basozábal & Del Valle Loroño (2009), ven al docente como el factor decisivo de la calidad de los procesos educativos, además de considerar que si éste no colabora de manera competente y activa no será posible realizar las propuestas educativas de mejora y de reforma de la institución escolar y de sus prácticas deficientes.

Además, estos autores señalan que es necesario realizar modificaciones profundas en la formación inicial y permanente del profesorado, además de dotarles de más recursos materiales y humanos que hagan posible una educación de calidad para los individuos.

Montecinos (2003), afirma que es habitual percibir al docente como el factor esencial de la calidad educativa y que existe la necesidad de ofrecerles una formación profesional inicial y continua que les permita dar respuesta a los desafíos con los que se van encontrando en una sociedad que cambia a un ritmo vertiginoso.

Los responsables políticos que se encargan de la mejora de los sistemas educativos consideran esencial elaborar políticas de apoyo al desarrollo profesional de

los docentes, entendido como el proceso continuo que abarca desde la formación inicial hasta la jubilación del docente (Burden, 1980; Huberman, 1990; Imbernón, 1994a; Marcelo García 1999a; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009), y que está dividido en fases específicas, como hemos visto en el capítulo II, la formación inicial, la iniciación y la formación permanente.

Partiendo de la idea de que todos los docentes deben transitar por estas fases a lo largo de su trayectoria docente, debemos tener en cuenta que la calidad de su desarrollo profesional dependerá del apoyo que reciban en cada una de ellas.

c) Importancia del apoyo a la profesionalidad docente en los centros educativos

Partiendo de la idea de que los nuevos docentes durante su período de inserción deben integrarse, como bien señala Marcelo García (2008a), en la cultura del centro educativo en el que van a desempeñar su labor docente, para poder adaptarse a ese entorno sociocultural de la escuela.

Desde este punto de vista, a través de los programas de iniciación a la docencia se intentará proteger a los nuevos docentes de esa cultura dominante de la escuela para que puedan aportar nuevas ideas que favorezcan el desarrollo de una cultura de aprendizaje en los centros educativos.

d) Establecer un canal de comunicación con los nuevos docentes.

Teniendo en cuenta, que la iniciación a la docencia es una etapa del desarrollo profesional de los docentes puente entre la formación inicial y permanente, será beneficioso para la formación inicial conocer las carencias o necesidades de estos docentes para que los centros de formación del profesorado, a través de las experiencias vividas por los nuevos docentes, puedan actualizar sus programas de formación inicial o planes de estudio disminuyendo así la distancia entre la formación teórica y práctica.

Además, las primeras experiencias que viven los docentes noveles en el aula son muy importantes porque van a marcar su trayectoria profesional futura y si reciben un

apoyo adecuado en la fase de iniciación, es más probable que la práctica en el aula sea un éxito (Breux y Wong, 2003).

De esta manera los Servicios de la Comisión Europea (2010), ven los programas de iniciación a la docencia como un medio para respaldar a los docentes noveles durante su transición de «principiantes» a «experimentados», y para ayudarles a adaptarse a la realidad educativa de un aula.

Para lograr tales objetivos, los Servicios de la Comisión Europea (2010), en su documento de trabajo *“Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos”*, recoge que las estrategias nacionales se deberían centrar en desarrollar unas políticas que sean coordinadas, coherentes y que cuenten con los recursos necesarios y de calidad, que se coordinen las fases de la formación docente (inicial, inducción y formación permanente), y que los docentes cuenten con incentivos a lo largo de su carrera docente para que puedan revisar sus necesidades de aprendizaje, actualizar sus conocimientos, destrezas y competencias.

Los Servicios de la Comisión Europea (2010), consideran la iniciación a la docencia como una medida de interés y de beneficio para todos los docentes recién titulados, para el centro escolar y para los centros de formación del profesorado, por lo que es necesario que exista una estrecha colaboración entre los docentes noveles, la escuela y el centro de formación.

Partiendo de la idea de que los docentes noveles necesitan una formación específica para que pueda desempeñar de la mejor manera su función docente se percibe la necesidad de implementar programas de iniciación a la docencia que le ayuden al nuevo docente a avanzar en su desarrollo profesional y que eviten el abandono de la profesión docente.

Gold (1997), en una revisión sobre el profesorado principiante de Estados Unidos, afirma que el 25% de los profesores no enseña más de dos años y que el 40% abandona la docencia en los primeros cinco años de su ejercicio docente, debido a la baja retribución o al escaso interés o apoyo, entre otros factores. Debido a ello justifica la necesidad de los programas de iniciación señalando la importancia de dar un apoyo

tanto personal como profesional a los nuevos docentes, al considerar su ausencia como la causa de abandono de la docencia por éstos.

Por su parte Marcelo García (2009), considera que estos programas de inserción a la docencia son una alternativa a lo que anteriormente denominó “*aterriza como puedas*”, en referencia a la situación del nuevo docente durante sus primeros años de ejercicio docente.

Cochran-Smith (2004), afirma que para que los docentes permanezcan ejerciendo la docencia necesitan que se les apoye en las escuelas y que se les ofrezca la oportunidad de trabajar junto con otros docentes y no de forma aislada.

Pero ¿cuáles son los apoyos que se les deben ofrecer a los docentes principiantes para que puedan superar su periodo de iniciación a la docencia de forma satisfactoria?

6.2. Los apoyos de los programas de iniciación a la docencia

Eisenschmidt (2006), señala que durante esta fase de iniciación a la docencia se le debe brindar al docente novel un apoyo a nivel personal, social y la profesional.

6.2.1. Apoyo personal

Los Servicios de la Comisión Europea (2010), consideran que con el apoyo personal se busca que el docente novel desarrolle su identidad profesional. Teniendo en cuenta las definiciones expuestas en el capítulo I, sobre lo que significa el concepto de identidad profesional de los docentes, comprobamos que es una forma social de identificarse individualmente como docente y como miembro de la comunidad escolar, porque es el “*mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores*” (Gysling, 1992:12).

Esta identidad debe ser construida mediante un proceso, tanto individual como colectivo, de naturaleza compleja y dinámica presente durante toda su vida laboral. Y es en ese proceso de construcción de la identidad profesional cuando el maestro novel ha de superar diferentes retos tanto personales como profesionales.

Las investigaciones existentes en torno a esta temática, como hemos visto, nos muestran como los docentes principiantes se encuentran con múltiples situaciones difíciles que les pueden provocar la pérdida de confianza en sí mismos, ansiedad, miedo y frustración que le pueden llevar a cuestionarse si realmente son competentes como profesionales de la educación o no.

Por ello, los programas de iniciación a la docencia pueden servir de ayuda y de apoyo durante estos primeros años de supervivencia para que puedan desarrollar su perfil docente personal.

Los Servicios de la Comisión Europea (2010), afirman que los docentes que participan en dichos programas de iniciación suelen sentirse motivados, respaldados y competentes, aumentando así la confianza en sí mismos y la prevención del abandono de la profesión docente. Pero no hay que olvidar que para que esto sea posible deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- El apoyo de un tutor y de otros docentes principiantes, que le aporten soluciones reales para que puedan hacer frente a los problemas que les vayan surgiendo en su quehacer diario.
- Un entorno seguro, en el que el principiante no se sienta cohibido a la hora de expresar las dificultades que se va encontrando y las sensaciones que va teniendo.
- Una carga de trabajo reducida, para que pueda aprender y prepararse correctamente.

6.2.2. Apoyo social

A través del apoyo social, dentro de los programas de iniciación a la docencia, se pretende respaldar a los nuevos docentes durante su proceso conversión en miembros del centro educativo y de la comunidad profesional, por lo que es importante tener en cuenta la cultura del centro.

Los Servicios de la Comisión Europea (2010), indican que los elementos necesarios para que el apoyo social pueda darse correctamente son:

- El respaldo de un tutor que ayude a los principiantes en la organización y en la cultura del centro, en las normas y en los valores implícitos y explícitos del centro.
- La colaboración entre docentes para ayudar a los principiantes a integrarse en la comunidad escolar.
- Además, los nuevos docentes se sentirán más aceptados en un centro educativo en el que el conjunto de agentes educativos esté abierto a nuevas ideas o innovaciones que les permita a los principiantes crear y apoyar un entorno de aprendizaje tanto en colaboración dentro del centro educativo como entre las partes interesadas en el sistema educativo.

De esta manera para que un programa de iniciación de apoyo social a los principiantes es necesario que se realice en el centro educativo y que cuente con la participación de diferentes agentes educativos, resaltando la figura del director que es el encargado de supervisar todo el sistema educativo y de designar al tutor del principiante sin inhibir la tarea de apoyar a los noveles.

6.2.3. Apoyo profesional

Se pretende que el maestro principiante adquiera las competencias y desarrolle las aptitudes necesarias en el aula y profundice los conocimientos tanto de la asignatura, de la pedagogía y de la didáctica.

Es decir, se trata de contribuir a la mejora de la profesionalidad individual de los docentes principiantes y apoyarle profesionalmente para que puedan desarrollar la profesionalidad de todo el centro.

Y de brindar oportunidades en diferentes actividades porque hay que tener en cuenta que no todos los docentes aprenden de la misma manera y según Los Servicios de la Comisión Europea (2010), el apoyo profesional se puede dar a través de las contribuciones de expertos por ejemplo mediante cursos oficiales o mediante el intercambio de conocimientos prácticos entre los profesores principiantes y los expertos, por ejemplo en comunidades de aprendizaje colaborativo.

A continuación presentamos una tabla que resume los apoyos que deben recibir los docentes en sus primeros años de docencia.

TIPOS DE APOYO		
DENOMINACIÓN	FINALIDAD	AGENTES IMPLICADOS
APOYO PERSONAL	Desarrollar identidad profesional	Tutor/Mentor Otros docentes principiantes
APOYO SOCIAL	Socialización en el centro educativo y en la profesión docente	Tutor/Mentor Otros docentes
APOYO PROFESIONAL	Mejora de la profesionalidad individual	Tutor/Mentor Otros docentes principiantes Expertos

Tabla nº33. Los apoyos del maestro novel en su periodo de iniciación a la docencia.

Como podemos observar, hay diferentes agentes que van a ofrecer apoyo a los docentes noveles en sus primeros años de docencia con el objeto de hacerles menos dificultoso su tránsito durante el período de iniciación a la docencia. Smith e Ingersoll (2004), tras analizar el efecto de los programas de inserción a la docencia llegaron a la conclusión de que de todos los elementos de los programas de inserción lo que más le influye o ayuda al docente novel es la presencia de un mentor de su misma especialidad, trabajar con otros docentes de la misma materia y participar en una red externa.

6.2.4. Elementos de los programas de iniciación a la docencia

Smith e Ingersoll (2004), realizan una revisión de las investigaciones existentes en torno a los programas de iniciación a la docencia para comprobar la efectividad de los mismos. La conclusión a la que llegan es que, si los programas de iniciación están bien concebidos e implementados, van a ayudar a mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los docentes noveles. Otra de las conclusiones es la existencia de tres tipos de programas de inserción que son recogidos por Marcelo García (2009):

- *Inserción básica*: son programas cuyos componentes son la figura de un mentor y el director de la escuela o jefe del departamento al que pertenece el maestro principiante.
- *Inserción básica + colaboración*: son programas que a parte de los apoyos de los programas de inserción básica cuentan con la ayuda de otros docentes del centro y participan en seminarios con otros maestros noveles.
- *Inserción básica + colaboración + red de profesores*: en estos programas el docente novel, además de contar con los apoyos incluidos en el programa anterior, participa en una red externa de profesor y se beneficia de una reducción de su carga docente.

De estos tres tipos de programas Smith e Ingersoll (2004), concluyen que el programa que se lleva a cabo con mayor frecuencia es el de Inserción básica (56%), y que el mentor es el elemento que más ayuda al docente novel, sobre todo si pertenece a la misma especialidad que él.

Pero antes de explicar lo que se entiende por mentor vamos a exponer los elementos que debe contemplar cualquier programa de iniciación a la docencia para ser eficaz, y para ello hemos tomado como referencia el estudio elaborado por Wong (2004), que considera que para que los programas sean eficientes deben incluir los siguientes componentes:

- Metas claramente articuladas
- Recursos financieros para apoyar las actividades de inserción
- Apoyo del director de la escuela
- Mentorazgo a través de mentores experimentados
- Formación de profesores mentores
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores
- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados (citado en Marcelo García 2008a:27).

Por su parte, Horn, Sterling y Subhan (2002), consideran que para que un programa de iniciación a la docencia tenga éxito debe contemplar las siguientes tareas:

- Orientar antes del comienzo del curso para que los maestros noveles conozcan la escuela.
- Contar con la presencia de un Mentor que asesore y ayude al docente principiante.
- Ajustar de las condiciones de trabajo, como puede ser ofrecerles materiales o recursos que le ayuden en su labor docente.
- Reducir de tiempo de trabajo en la escuela para que los principiantes puedan realizar actividades de formación relacionadas con la enseñanza, gestión de clases, etc., que le ayuden al maestro novel en su desarrollo profesional.
- Favorecer la colaboración con los compañeros de trabajo para que no se sienta aislado.
- Valorar el trabajo realizado por los docentes noveles para detectar sus fortalezas y debilidades las clases de los profesores principiantes, se reducen las actividades

Podemos concluir que los programas de iniciación a la docencia cuentan con tres tipos de elementos, de orientación, de asistencia y de práctica; de los cuáles coincidimos con Smith e Ingersoll (2004), al señalar que el más importante de ellos es la presencia de un mentor que ayude y asesore al maestro novel a lo largo de esta etapa de su desarrollo profesional docente.

6.2.5. El mentor

Muchos de los programas de inserción a la docencia incluyen el asesoramiento por parte de un mentor o tutor, que es una figura que surge *“como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia”* (Marcelo García, 2009:20), y que suele ser un docente experimentado cuya tarea es la de ayudar a los maestros noveles, aunque en algunos casos además se encarga de evaluar la capacitación docente de los principiantes (Bolam, 1995).

Galvez-Hjornevik (1986), que considera que el mentor no debería encargarse de evaluar a los docentes principiantes, porque se puede correr el riesgo de que éste sólo le

pidan ayuda en los aspectos de menor trascendencia por miedo a ser evaluados en todo momento, define al mentor como un docente con experiencia que ayuda al maestro novel a comprender la cultura de la escuela.

Para Flores (2008), el mentor es un asesor didáctico y personal del docente principiante, un elemento de apoyo en su inserción laboral, que según Gold (1997), se encarga de atender las necesidades personales, sociales e intelectuales del maestro novel.

Pero un mentor no puede ser cualquier docente, sino que debe cumplir una serie de requisitos. Galvez-Hjornevik (1986), considera que un mentor debe ser un profesor de universidad, un supervisor e incluso, aunque en muy pocas veces, compañeros del maestro principiante, lo que en cambio es preferible para Cornejo Abarca (2009).

Otras características que debe cumplir cualquier docente para poder ejercer la función de mentor es que posea un contrato laboral permanente, que tenga experiencia docente, y posea habilidades en la gestión de clase, que tenga disciplina y sepa comunicarse con los compañeros, que conozca los contenidos y tenga iniciativa para planificar y organizar, y que sea paciente, flexible y sensible (Borko, 1986).

Flores (2008), señala que el mentor debe poseer unas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, o sensibilidad) y profesionales (que cuente con experiencia docente, habilidad para la gestión del aula o disciplina y comunicación con los compañeros), aunque considera que lo más importante es que sepa trabajar en equipo y crea que cualquier docente es capaz de perfeccionarse de forma competente.

De esta manera el programa de mentoría se define como un proceso de acompañamiento en el que se da una relación entre un docente con mayor experiencia (mentor), y otro con menor experiencia o con ninguna (principiante), con el fin de que éste último desarrolle sus competencias y socialización, haciéndole más fácil su labor docente.

Hay que tener en cuenta, como indica Vélaz de Medrano (2009), que muchas veces coaching (entrenamiento) o tutoría son utilizados como sinónimos de mentoría, pero que realmente existe una diferencia entre los términos.

En primer lugar, mientras el coaching sólo se ocupa de trabajo que realiza el docente, es decir del desarrollo profesional, la mentoría va más allá al implicarse también en el desarrollo personal del nuevo docente. A este respecto Harvard Business School (2005), expone las grandes diferencias en torno a estas dos modalidades de programas que recogemos en la siguiente tabla:

	COACHING	MENTORING
Experto	Entrenador (jefe del inexperto)	Mentor (compañero con mayor experiencia que el principiante)
Participación en el programa	No siempre es voluntaria por ambas partes	Voluntaria por ambas partes
Forma de trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientaciones sobre la tarea 2. Acción 3. Feedback 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar 2. Debatir 3. Proporcionar modelos a seguir 4. Hacer sugerencias

Tabla nº 34. Diferencia entre Coaching y Mentoring. Basado en Harvard Business School (2005:86).

Comprobamos, por lo tanto, que existe una gran diferencia entre ambos programas tanto en la forma de ejecutarse como en los objetivos que se persiguen. En cuanto a la diferencia respecto a la tutoría O'Neill (2002), señala que la distinción más importante se encuentra en el rol del sujeto inexperto al considerarse la tutoría como una forma de acompañamiento y orientación entre profesor/alumno (ejemplo de ello es la tutorización de las prácticas de los estudios de magisterio). En cambio en los programas de mentoría el inexperto tiene un papel más activo al plantear los problemas que le preocupan o las necesidades que tiene.

De manera, que los objetivos que se persiguen a través de estos programas de mentoría son:

- Facilitar la incorporación laboral de los maestros principiantes
- Ser una alternativa real y cercana a las necesidades de cada docente novel

- Ayudar al maestro novel a adquirir las competencias necesarias para que se desarrolle personal, social y profesionalmente
- Darles la orientación, el asesoramiento y el refuerzo necesario en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional del docente principiante
- Ayudarle al maestro novel a superar las demandas laborales de la escuela
- Desarrollar una mayor colaboración e implicación entre los miembros de la institución escolar (Vélaz de Medrano, 2009).

La relación personal que se establece entre el mentor y el docente novel es un aspecto clave en el éxito de cualquier programa de inserción (Cornejo Abarca, 2008), por lo que es necesario que el mentor sea visto como un compañero de trabajo, y no como un evaluador, cuyas tareas, recogidas por Vélaz de Medrano (2009), son:

- Planificar junto con el maestro principiante la enseñanza y analizar las posibles discrepancias que puedan surgir entre lo planificado y lo ejecutado
- Aprender en el trabajo diario, junto con el docente principiante, a través de proyectos, de resolución de trabajos, o trabajos cooperativos, entre otros.
- Estudiar en profundidad cada caso o problema que se le pueda plantear al docente novel en su labor docente.
- Analizar junto al maestro novel las actividades del alumnado, para que éste pueda desarrollar competencias tanto didácticas como de evaluación.
- Ayudar al docente principiante a superar el aislamiento que sienten a su llegada a la escuela.
- Observar y analizar cómo se produce la interacción, dentro del aula, entre el principiante y su alumnado, analizando junto al maestro novel las prácticas pedagógicas, etc....

Como hemos podido comprobar la relación entre el mentor y el maestro novel ha de ser de confianza aunque según Elliott y Calderhead (1995), esta relación debe guardar un cierto equilibrio entre el apoyo del mentor y el desafío que propone al novel (citado en Marcelo García, 2009), porque en la medida en que este desafío se dé en la proporción adecuada se va a producir un mayor crecimiento personal y profesional del docente novel.

Tras revisar en qué consisten los programas de iniciación a la docencia, cuáles son sus objetivos y los apoyos y elementos más importantes que deben incluir para poder servir de ayuda al maestro novel durante su inicio laboral; vamos a describir la verdadera situación que se vive en Europa para comprobar cuáles son las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de los diferentes países europeos, centrando nuestra atención en España y sobre todo en Castilla y León, puesto que nuestra investigación se centra en los maestros noveles de la Provincia de León.

6.3. Los programas de iniciación a la docencia en Europa

La preocupación por los nuevos docentes y su inserción laboral no es un hecho reciente en Europa, al ser considerado como un elemento esencial del sistema educativo:

“Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (OCDE, 2005, citado en Marcelo García, 2006:3).

Marcelo García (2008b), afirma que los primeros años de ejercicio docente son muy importantes para conseguir unos docentes motivados, implicados y comprometidos con su trabajo. El problema es que en la inserción a la docencia de los nuevos maestros se les ha dejado solos e incluso se les han complicado las cosas al dejarles por ejemplo al frente de los grupos más complicados.

Pero esta realidad empieza a cambiar sobre todo por el diagnóstico hecho por los informes internacionales al afirmar que:

“Incluso en los países donde no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes

pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza” (OCDE, 2005:117).

Los programas de iniciación son una extensión de la formación inicial y un elemento en el inicio de un programa más amplio de carrera docente, donde se entiende que los principiantes aún siguen formándose y necesitan tanto la supervisión como el apoyo con el que han contado cuando aún eran alumnos/as (Huling-Austin, 1990).

Marcelo García (2008a:20), los define como una “*propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la de formación en servicio*”, y que son diferentes en función de las características, contenidos y duración que tengan.

Para explicar la situación que viven los docentes noveles en Europa debemos tener en cuenta que los países europeos difieren en cuanto a los programas de formación, a la forma de acceso a la enseñanza e incluso en relación a la formación permanente, por lo que encontramos diferentes maneras de dar respuesta a las dificultades que se van encontrando los docentes noveles en su inicio profesional. Esto podemos observarlo en el documento de trabajo titulado *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos* (Servicios de la Comisión Europea, 2010), tal como se muestra en la siguiente tabla:

PAÍS	TIPOS DE AYUDAS OFRECIDAS A LOS DOCENTES NOVELES			
	No existe un programa estatal de iniciación	El sistema de iniciación se dirige a los profesores titulados con licencia para la enseñanza	El sistema de iniciación se dirige a Profesores titulados que <i>no</i> tienen licencia para la enseñanza	El sistema de iniciación se dirige a los profesores que aún <i>no</i> se han titulado y <i>no</i> tienen licencia para la enseñanza
Bélgica	<input checked="" type="checkbox"/>			
Bulgaria	<input checked="" type="checkbox"/>			
Rep. Checa	<input checked="" type="checkbox"/>			
Dinamarca	<input checked="" type="checkbox"/>			
Alemania			<input checked="" type="checkbox"/>	
Estonia		<input checked="" type="checkbox"/>		
Grecia	<input checked="" type="checkbox"/>			
España	<input checked="" type="checkbox"/>			
Francia				<input checked="" type="checkbox"/>
Irlanda	<input checked="" type="checkbox"/>			
Italia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Chipre		<input checked="" type="checkbox"/>		
Letonia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Lituania	<input checked="" type="checkbox"/>			
Luxemburgo				<input checked="" type="checkbox"/>
Hungría	<input checked="" type="checkbox"/>			
Malta	<input checked="" type="checkbox"/>			
Países Bajos	<input checked="" type="checkbox"/>			
Austria				<input checked="" type="checkbox"/>
Polonia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Portugal				<input checked="" type="checkbox"/>
Rumanía	<input checked="" type="checkbox"/>			
Eslovenia		<input checked="" type="checkbox"/>		
Eslovaquia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Finlandia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Suecia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Reino Unido			<input checked="" type="checkbox"/>	
Islandia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Liechtenstein	<input checked="" type="checkbox"/>			
Noruega	<input checked="" type="checkbox"/>			
Turquía			<input checked="" type="checkbox"/>	

Tabla nº 35. Ayudas ofrecidas a los maestros noveles en Europa (Servicios de la Comisión Europea, 2010:12).

Según podemos observar, en Europa nos encontramos diferentes programas de iniciación a la docencia:

- Destinados a los nuevos docentes que han finalizado su formación inicial y que poseen el título que les avala profesionalmente y la licencia para ejercer la docencia (Estonia, Chipre y Eslovenia). De los cuales, en Eslovenia en la Ley de Organización y Financiación se señala que la iniciación dura un mínimo de seis meses y un máximo de diez, aunque los directores de los centros educativos tienen potestad para concluirla antes de ese período de tiempo para contratar de forma permanente al aspirante a docente.
- Dirigidos a los docentes que tienen el título pertinente pero no la licencia que les permite ejercer la docencia, es decir, para los docentes en prácticas o en período de prueba que tras finalizar la fase de iniciación son evaluados de sus cualificaciones docentes tras lo que se decide si pueden o no ingresar en la profesión docente (Alemania, Austria, Portugal, Reino Unido, Turquía). En el caso de Austria, la iniciación sólo les afectará a aquellos docentes que opten por trabajar en la *allgemeinbildende höhere Schule* (Escuelas de Secundaria de Orientación Académica).
- Propuestos para los docentes que no poseen ni el título ni la licencia para enseñar (Francia y Luxemburgo).

De igual manera dentro Europa, existen países que no cuentan un sistema estatal de iniciación (Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Liechtenstein, Noruega) para ayudar y dar apoyo a los docentes principiantes, pero como veremos más adelante cuentan con otro tipo de medidas para facilitar el tránsito de los docentes noveles por su periodo de iniciación a la docencia.

Volviendo a los países europeos que cuentan con programas de iniciación a la docencia, nos encontramos con programas oficiales de iniciación a la docencia (Alemania, Reino Unido, Turquía, Francia, Luxemburgo, Austria y Portugal), al constituir un período de prueba que es obligatorio superar para poder ser considerado docente; y con programas no oficiales de iniciación (Estonia, Chipre y Eslovenia),

destinados a ayudar y apoyar a los docentes principiantes en su transformación a docentes expertos.

Éstos últimos, los programas no oficiales de iniciación a la docencia, como hemos comentado anteriormente, son los que nos interesa conocer para nuestro estudio porque partimos de la idea defendida en el Informe Eurydice (2002), de considerar esta etapa de formación como algo que se diferencia tanto de la formación inicial como del proceso de selección de candidatos por el que se debe transitar hasta acceder a un puesto definitivo como docentes en países como en España, Grecia o Italia.

6.3.1. Apoyos de los programas no oficiales de iniciación a la docencia europeos

En Europa, como se observa en la tabla anterior, son muchos los países que no ofrecen una ayuda formal a los docentes noveles dentro de un programa de iniciación a la docencia (Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Liechtenstein, Noruega).

A pesar de ello, muchos de estos países ofrecen mediadas (ver tabla 36) para ayudar a los docentes principiantes a superar las dificultades que se les pueden ir presentando al inicio de su ejercicio profesional, que varían desde una simple reunión hasta acciones más estructuradas.

PAÍS	MEDIDAS OFRECIDAS A LOS DOCENTES NOVELES AL MARGEN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA						
	Reuniones periódicas para debatir los progresos conseguidos y los problemas surgidos	Asistencia en la planificación de las lecciones	Asistencia en la evaluación de las lecciones	Participación en actividades de aula u observación del aula	Organización de formación de forma opcional	Formación especial obligatoria	Visitas a otros centros educativos o a centros de recursos
Alemania							
Estonia							
Irlanda		■	■				
España	■	■	■	■	■	■	■
Grecia	■	■	■	■		■	
Francia							
Italia		■				■	
Chipre							
Luxemburgo							
Malta	■	■	■				■
Austria	■	■	■	■	■		■
Polonia	■	■	■	■	■		■
Portugal	■	■	■	■			
Rumanía	■	■	■	■			
Eslovenia					■		
Eslovaquia	■	■	■	■			■
Reino Unido							
Islandia	■	■	■	■			
Liechtenstein	■	■	■	■	■	■	■
Turquía							

Tabla nº 36. Las medidas ofrecidas a los docentes noveles al margen de los programas de iniciación a la docencia en Europa. (Servicios de la Comisión Europea, 2010:14)

De estos países, en Irlanda la iniciación se ha introducido como un proyecto piloto, Malta por su parte, a consecuencia de las modificaciones llevadas a cabo en 2006 de la Ley de Educación, exige a los docentes haber adquirido una práctica docente de dos cursos escolares bajo supervisión para poder obtener el certificado de docente y poder optar a un puesto de trabajo permanente. Pero cabe señalar que aún no ha entrado en vigor este artículo de la ley.

En los Países Bajos, en el último curso de la formación inicial los estudiantes pueden trabajar como docentes en prácticas a tiempo parcial con un contrato de formación y empleo durante un periodo limitado (equivalente a no más de cinco meses a tiempo completo), siempre que haya una vacante en el centro educativo. Durante ese tiempo serán supervisados por un docente experto.

En España, a pesar de no contar con un sistema estatal de iniciación a la docencia, se ofrecen diferentes apoyos a los nuevos docentes para ayudarles en los primeros años de docencia, aunque hay que resaltar que la organización de este primer año de trabajo, según el artículo 30 del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, (BOE 53 de 23 Marzo de 2007), será regulado por el órgano competente de las Comunidades Autónomas.

Como nuestro estudio se centra en los maestros noveles de la provincia de León, vamos a explicar cómo se organiza en la Comunidad de Castilla y León este primer año de enseñanza para poder conocer las ayudas y apoyos que se les ofrecen a los nuevos docentes de nuestra Comunidad Autónoma.

6.3.1.1. La iniciación a la docencia en España: las ayudas ofrecidas al maestro novel en la Comunidad de Castilla y León

La Orden ADM/7/86/2009, de 3 de abril (BOCYL de 14 de abril de 2009), en su undécima base expone que el primer año de docencia de cualquier maestro que haya superado el proceso selectivo de concurso-oposición es conocido como la fase de prácticas, durante la cual se comprobará la aptitud de los nuevos maestros para el ejercicio de la docencia.

Su duración será de seis meses desde el inicio del curso escolar, durante el cual el nuevo maestro deberá realizar las actividades de formación propuestas por la Comisión Calificadora y de inserción propuestas por el centro educativo en el que va a desempeñar su labor docente.

Las actividades de formación según la base 11.5.2. de la citada orden, pueden ser sobre aspectos de didáctica del área y materias de la especialidad del maestro funcionario en prácticas o sobre temas de contenido educativo general (elaboración de un PE, evaluación, tutoría o atención a la diversidad).

La duración de estas actividades de formación no podrá ser inferior a 20 horas que el maestro funcionario en prácticas podrá computar por actividades complementarias dentro de su horario de trabajo.

Las actividades de inserción consisten en actividades tuteladas por un profesor, propuesto por el director del centro y nombrado por la Comisión calificadora.

Los requisitos para que un docente pueda ser nombrado tutor de prácticas es que lleve como funcionario de carrera al menos cinco años, que esté habilitado preferentemente en la misma especialidad que el maestro funcionario en prácticas y que demuestre especial dedicación y eficiencia en su ejercicio docente.

La labor del tutor durante ese período de seis meses de prácticas será la de asesorar e informar al maestro en prácticas sobre cómo se organiza y funciona el centro educativo en el que se encuentra, así como los órganos de gobierno, de participación y coordinación didáctica que hay. También es tarea del tutor ayudarle con la programación didáctica del área y con el proyecto educativo del centro.

Además, como se indica en el artículo 101 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (BOE nº106 de 4 de mayo de 2006), durante este primer año de docencia la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas del alumnado que tiene a su cargo el nuevo maestro recaerá también en el profesor tutor.

Una vez finalizada la fase de prácticas se procederá a la evaluación de los nuevos maestros que será realizada por la Comisión de Calificación a partir del:

- Informe de los maestros funcionarios en prácticas que recoja las dificultades que se han ido encontrando durante el ejercicio de su labor docente y los apoyos que han recibido
- Informe del profesor tutor en el que deberá valorar, según el Anexo XI de la citada Orden ADM/786/2009, de 3 de abril (BOCYL de 14 de abril de 2009), si el maestro en prácticas ha cumplido la programación didáctica, sobre todo en cuanto a criterios de evaluación; si ha sabido aplicar correctamente las estrategias metodológicas y ha llevado a cabo una evaluación formativa y continua; si ha adaptado la programación al conjunto de alumnado de su clase; y por último si ha tenido en cuenta la atención a la diversidad a la hora de desarrollar su labor docente.
- Informe del director del centro educativo en el que deberá valorar, según el Anexo XII de la citada Orden ADM/786/2009, de 3 de abril (BOCYL de 14

de abril de 2009), si el maestro ha cumplido con el horario personal establecido, si ha participado en las distintas actividades realizadas en el centro educativo, así como en las reuniones celebradas por el claustro de profesores y en la comunidad educativa; y si se ha relacionado y comunicado adecuadamente tanto con el alumnado como con la familia de éste.

- Informe del inspector responsable del centro educativo, en el caso de ser necesario, mediante la realización de visitas al centro educativo y la observación en el aula del maestro funcionario en prácticas con el fin de evaluar sus aptitudes didácticas
- Mediante la evaluación de las actividades formativas que en el caso de ser específicas para los maestros funcionarios en prácticas serán los responsables de las mismas los que informarán de que han sido realizadas. Mientras que si se trata de actividades existentes dentro de la oferta general de formación se informará mediante la expedición de un certificado.

Cuando los maestros funcionarios en prácticas finalizan el período de prácticas, son declarados aptos y reúnen los requisitos, tanto generales como específicos, de participación establecidos en la convocatoria de oposición es la Consejería de Educación la encargada de aprobar el expediente del concurso-oposición y remitirlo al Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD), para que realice el nombramiento de los funcionarios de carrera y les expida los títulos de funcionarios de carrera. De esta manera, el 1 de septiembre del siguiente curso escolar los maestros funcionarios en prácticas serán nombrados maestros funcionarios de carrera.

Como se puede observar en España, y en concreto en la Comunidad de Castilla y León, no existen muchas medidas de formación para el profesorado novel. Aunque queremos resaltar que la Junta de Castilla y León, a través del Plan Regional de formación del profesorado de Castilla y León, se ha propuesto lograr que *“la formación realizada para ayudar y apoyar al profesorado, se ponga en práctica y llegue a las aulas”*²⁷, atendiendo tanto a las necesidades del sistema educativo como a las necesidades que los centros y sus docentes manifiestan durante su desempeño

²⁷ <http://www.educa.jcy.es/profesorado/es/formacion-profesorado/normativa/lineas-actuacion-objetivos-plan-regional-formacion-profesor>

profesional, a través de un sistema estructurado de apoyo y a los que considera el núcleo central de la acción formativa del docente.

Teniendo en cuenta lo expuesto, coincidimos con Eirín Nemiña, García Huso y Montero Mesa (2009), al señalar que en diversos informes internacionales como el Eurydice (2004), Eurydice (2012), o el elaborado por la OCDE (2005), se constata que España no cuenta con un programa estatal de iniciación a la docencia para atender a los maestros noveles durante su proceso de transición hasta ser considerados docentes expertos.

Esteve (2006), y Montero (2006) en su comentario a los informes Eurydice (2004) y OCDE (2005), consideran que los apoyos llevados a cabo en España son meros trámites burocráticos que no sirven realmente para solucionar las verdaderas dificultades que presentan los maestros noveles.

Eirín Nemiña, García Huso y Montero Mesa (2009), consideran que teniendo en cuenta el artículo 101 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 14 Julio), referido a la atención al profesorado novel y la fase de prácticas, es una buena oportunidad poner en marcha un programa de iniciación a la docencia para dar respuesta a las demandas y necesidades existentes, mejorando así la capacitación profesional de los docentes en sus primeros años de ejercicio docente y en consecuencia la calidad de la enseñanza.

7. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A través de este capítulo hemos realizado una revisión de los aspectos más importantes incluidos en la etapa de la iniciación a la docencia de los maestros, centrandó nuestra atención en las ayudas y apoyos que reciben los maestros noveles a lo largo de su inserción laboral.

Como nuestro estudio se centra en entender cuál es la verdadera situación que viven los maestros noveles durante sus primeros años de ejercicio laboral, hemos conceptualizado el periodo de la iniciación a la docencia, teniendo en cuenta las definiciones de diferentes autores, como *el período que vive el maestro tras finalizar su formación inicial, que abarca los 3 primeros años de docencia, en los que es considerado novel o principiante, durante los cuales debe superar una serie de inseguridades y frustraciones para poder avanzar en su desarrollo profesional hasta convertirse en un docente experto.* Entendiendo que el maestro novel es *aquel que tras haber terminado su formación inicial (sus estudios universitarios), ejerce la docencia por primera vez cargado de inseguridades, que tiene una experiencia docente inferior a 4 años.*

Por lo tanto, entendemos que el maestro principiante se caracteriza por dar sus primeros pasos en su carrera docente, siendo una de las características que mejor le definen el cambio de ser alumno/a a ser docente, es decir guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

Pero, como nos han mostrado las diferentes investigaciones sobre esta etapa del desarrollo profesional del docente, el proceso de incorporación al mundo laboral no es algo fácil para los docentes, por lo que hemos revisado las diferentes fases incluidas en ella, por las que el maestro novel debe transitar hasta convertirse en un docente experto, prestando atención a las principales dificultades que debe superar y a los diferentes procedimientos de inserción y apoyos que reciben y que pueden ayudarle a avanzar de forma más fácil a lo largo de esta etapa.

Por último, como nuestro estudio de investigación se centra en los maestros de Educación Primaria de la provincia de León, hemos revisado las diferentes ayudas existentes en Europa, centrándonos en España y más concretamente en las que se

ofrecen en Castilla y León, comprobando que no contamos con un programa estatal de iniciación a la docencia para atender a los maestros noveles durante estos primeros años de ejercicio docente.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES PARTE TEÓRICA

0. INTRODUCCIÓN

1. ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE LOS MAESTROS NOVELES

2. ESTUDIO DE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

2.1. Etapa de formación

2.2. Experiencia docente

0. INTRODUCCIÓN

Como síntesis del marco conceptual que encuadra nuestra investigación vamos a exponer a continuación lo que hemos aprendido a lo largo del desarrollo del mismo y que ha servido para sentar las bases del estudio que presentamos a continuación.

A lo largo de todo el marco teórico hemos hecho referencia a la figura central de nuestro estudio, el maestro, haciendo mención de los aspectos más destacables en torno a su figura, a su profesión como docente y a su desarrollo profesional.

Tenemos claro, que el desarrollo profesional es un término bastante complejo que hace referencia a aspectos personales y profesionales de los docentes que pueden ayudarnos a comprender cómo aprenden a enseñar los docentes, es decir, cómo desarrollan su labor docente y que puede surgir en cualquier momento a lo largo de toda su trayectoria como docente (Heideman 1990; Fullan, 1990; Rudduck, 1991; Day, 1999; Marcelo García, 1999a; Bredeson, 2002; Imbernón, 2009; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009).

De esta forma, al igual que una amplia variedad de autores (Burden, 1980; Huberman, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García 1999a; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009), entendemos el desarrollo profesional docente como un proceso continuo y evolutivo en el que se pueden diferenciar diferentes etapas: una etapa previa al ejercicio docente o de formación inicial (Fuller y Brown, 1975; Fernández Cruz, 1995), la etapa de exploración, de supervivencia o de iniciación a la docencia; y por la etapa de formación permanente (Fuller y Brown, 1975; Burden, 1980; Levinson, 1985; Sikes, 1985; Nias, 1989; Oja, 1989; Huberman, 1990 y Fernández Cruz, 1994).

Para nuestro estudio, lo importante es conocer cómo viven los maestros noveles de educación primaria su tránsito por la etapa de iniciación a la docencia, por lo que debemos tener claro como se ha definido esta etapa y al maestro que se encuentra en ella.

Teniendo en cuenta que la iniciación a la docencia ha sido conceptualizada parte del desarrollo profesional de los docentes, considerándola como una de las etapas que se encuentra incluida en el proceso de aprender a enseñar (Huling-Austin, 1990;

Perrenoud, 1993; Bolam, 1995; Vonk, 1996; Marcelo García, 2009), y como la transición por la que deben pasar todos los docentes para cambiar el rol adquirido durante su formación inicial de alumno/a, al rol de docente que deben adquirir al comenzar a trabajar como profesionales de la enseñanza (Vonk, 1996; Esteve Zaragaza, 1997; Sarramona, Noguera y Vera, 1998). Nosotros la hemos definido como *el período que vive el maestro tras finalizar su formación inicial, que abarca los 3 primeros años de docencia, en los que es considerado novel o principiante, durante los cuales debe superar una serie de inseguridades y frustraciones para poder avanzar en su desarrollo profesional hasta convertirse en un docente experto.*

En cuanto al maestro que se encuentra en su etapa de iniciación a la docencia tras revisar las definiciones en torno a los rasgos que les caracterizan a los maestros principiantes (Johnston y Ryan, 1983; Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; Saint Onge, 1997; Marcelo, 1999; González-Sanmamed, 1999; Feiman-Nemser, 2000; Sabar, 2004; Bozu, 2010), y las que tienen en cuenta el número los años en los que se le puede considerar novel a un maestro (Breuse y cols, 1984; Williams Eisermans y Linch, 1985; Berliner, 1986; Vonk, 1986; Huberman, 1988; Veenman, 1988; Villar Angulo, 1990; González y Soler, 1996; Marcelo, 2009). Consideramos que para nuestro estudio un maestro novel *es aquel que tras haber terminado su formación inicial (sus estudios universitarios), ejerce la docencia por primera vez cargado de inseguridades, que tiene una experiencia docente inferior a 4 años.*

Es por ello que para la elaboración de nuestra investigación nos hemos planteado la realización de dos estudios, uno en el que conozcamos las dificultades a las que se enfrentan los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León, que son las causantes de sus inseguridades.

Y un segundo estudio en el que partiendo de la conceptualización de la iniciación a la docencia como parte del desarrollo profesional de los docentes (Huling-Austing, 1990; Perrenoud, 1993; Vonk, 1996; Marcelo García, 2009), nos centraremos primero en abordar las carencias percibidas por los maestros noveles durante su formación inicial y en la valoración y apoyos recibidos durante su iniciación a la docencia.

A continuación, expondremos la base teórica de cada uno de los dos estudios para proseguir con la parte metodológica de nuestro trabajo.

1. ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE LOS MAESTROS NOVELES

Como hemos recogido en el anterior capítulo, el estudio de las dificultades de los maestros noveles no es algo nuevo, sino que es un tema que ha estado presente desde los años 30, aunque es a partir de los años 60 cuando realmente viven su mayor expansión (Barr y Rudisill, 1930; Johnson y Umstattd, 1932; Phillips, 1932; Wey, 1951; Day, 1959; Cruikshank y Broadbent, 1968; Hoy, 1968; Carter y Dibella, 1980; Edwar y Warren, 1969; Fuller, 1969; Lortie, 1975; Lacey, 1977; Petty y Hogben, 1980; Mardle y Walker, 1980; Powell, 1981; Vonk, 1982; Hagben y Lawson, 1984; Breuser, Dupont, Quenos y Vilan, 1984; Veenman, 1984; Clark, 1985; Jordell, 1985; Andrews, 1986; Louvet, 1986; Barbour y Holmes, 1987; Wubbels, Creton y Hooymayerts, 1985; Zeichner y Tabachnick, 1987; Vera 1988; Marcelo, 1991; Montero y otros, 1992; González Soler, 1996; Esteve, 1999; Cardona Andújar, 2008; Barba Martín, 2011)

Queremos resaltar que últimamente se ha manifestado mucho interés sobre el estudio de las dificultades del maestro novel y su entrada en el mundo docente, sobresaliendo las investigaciones llevadas a cabo por Marcelo, 2009; Teixidó, 2009; y las recogidas en de diversos encuentros, congresos²⁸, etc.

De todos los estudios revisados en torno a esta temática, nosotros para estudiar las dificultades de los maestros de educación primaria de la provincia de León, hemos tomado como punto de partida el *Inventario de Problemas de Enseñanza* elaborado por Marcelo García (1991) traducido y adaptado del *Inventario de Problemas de Enseñanza* (I.S.E.), realizado por Jordell, C. en 1985, para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia en Noruega; que consta de 55 ítems, cuyas categorías hacen mención a diversos problemas relacionados con:

²⁸ I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en junio de 2008; el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en febrero de 2010; y el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, que está previsto que se celebre en febrero de 2012.

- *Dimensión enseñanza:* Esta dimensión hace referencia a todos aquellos problemas y preocupaciones de los profesores principiantes relacionados directamente con aspectos vinculados a estrategias docentes, motivación y contenidos a impartir. Esta dimensión pretende conocer el tipo de problemática y el grado de ésta, que ofrecen a los profesores dichos aspectos durante su primer año de experiencia docente.
- *Dimensión planificación:* Esta dimensión hace referencia a aquellos tipos de problemas relacionados con la organización de la clase y la planificación del tiempo y los contenidos a impartir. Pretende conocer los aspectos más problemáticos para los profesores noveles, así como el grado de preocupación que tales situaciones provocan en ellos.
- *Dimensión evaluación:* Esta dimensión pretende conocer los aspectos relacionados directamente con la evaluación que son percibidos como problemáticos por los profesores principiantes.
- *Dimensión recursos:* En esta categoría se recogen todas aquellas situaciones relacionadas con los materiales didácticos de la escuela, su uso y mantenimiento, así como a aspectos relacionados con los recursos de todo tipo que posee la escuela (espacio físico disponible, departamentos...).
- *Dimensión entorno:* Se detectan con esta dimensión situaciones que son percibidas como problemáticas o no, relacionadas con el entorno o comunidad en la que se encuentra la escuela.
- *Dimensión tiempo:* En esta dimensión se recogen declaraciones que plantean la posibilidad de considerar la falta de tiempo libre para atender a tareas específicas, como un factor problemático. Pretende determinar si su trabajo como profesores les plantea problemas de tiempo o no.
- *Dimensión relaciones:* Esta categoría se desglosa a la vez en otras cuatro, que hacen referencia a las relaciones de los profesores principiantes con: los alumnos, los padres, los colegas y la dirección de centro.
 - *Relaciones con los alumnos:* En esta subdimensión se plantean situaciones que pueden percibirse como problemáticas, por parte de los profesores noveles, directamente referidas a su actividad docente en relación a los alumnos.

- *Relaciones con los padres:* Esta subcategoría recoge situaciones que pueden ser consideradas problemáticas por los profesores principiantes y que se centran en la relación con los padres de los alumnos.
- *Relaciones con los colegas:* Las situaciones que plantean los ítems recogidos en esta subdimensión, hacen referencia a aspectos concretos de la relación con los compañeros de trabajo.
- *Relaciones con el director:* En esta subdimensión se recogen declaraciones que se refieren a situaciones que pueden ser consideradas problemáticas por parte de los profesores principiantes, con respecto a las relaciones con la dirección del centro o cuestiones de organización interna del mismo.
- *Dimensión personal:* Esta dimensión recoge planteamientos de índole personal que los profesores principiantes pueden detectar problemáticos durante sus primeros años de docencia.

Así mismo, se han tenido en cuenta también otros trabajos e investigaciones como el de González Granada (1985), que en su tesis de licenciatura aglutina los problemas percibidos por los profesores noveles en nueve bloques: de organización, de planificación, de aprendizaje, de relaciones sociales, de medición de resultados y recuperación, de formación, administrativos y de perfeccionamiento.

Partiendo, como ya hemos dicho, de estos trabajos, hemos declinado utilizar el término problema cambiándolo por el de dificultad ya que entendemos que éste último no conlleva una connotación tan negativa, al ser entendido como un “*obstáculo o contrariedad que nos impide conseguir algo*”²⁹. Además, hemos distribuido el cuestionario en cuatro bloques:

- *Dificultades académicas:* Una de las dificultades más patentes es la falta de habilidad para improvisar con creatividad, respetuosamente y con conocimientos, debido a que no cuentan con la capacidad de enseñar y aplicar lo que saben ni con la experiencia necesaria para saber diferenciar entre enseñar y estudiar (Wilson y Ball, 1996). Esto concentra la esencia de las dificultades

²⁹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=DIFICULTAD

académicas que implica todo lo relacionado con estar a cargo de un grupo de alumnos.

- *Dificultades organizacionales:* Johnson (2001) y Carter y Francis (2001), coinciden en que es común que se les asignen las clases que los maestros con experiencia no quieren, los alumnos más problemáticos de la escuela, los deberes o tareas más difíciles fuera del salón de clases, las evaluaciones que nadie quiere realizar y que, además, nadie ayuda o monitorea su progreso.
- *Dificultades sociales:* Merseeth asegura que la cultura de las escuelas está caracterizada por un alto valor de autonomía y privacidad. Los maestros principiantes rápidamente se hacen conscientes de esta característica y vacilan en solicitar ayuda por miedo a que los puedan catalogar negativamente (Babinski, Jones y DeWert, 2001). Esto implica una dificultad de relación entre colegas, que les lleva a experimentar un sentimiento de aislamiento y, para otros, a sentirse desmoralizados. También los maestros debutantes experimentan dificultades de relación con sus directivos: sienten que son poco escuchados por ellos y que carecen de su apoyo, tal como sugieren Weasmer y Woods (2000).

Además, están las relaciones con las familias que se limitan a aspectos formales, transmitiendo las necesidades de una parte a la otra (Díaz García, 2008; Puertas Velarde, 2008), debido a que los principiantes evitan ser observados y analizados por las familias para evitar que su profesionalidad pueda ser cuestionada (Puertas Velarde, 2008).

- *Dificultades de material y tecnología:* Una dificultad que se vive día con día, que no parece muy trascendental es el de la elaboración de material didáctico y así como la ausencia de materiales apropiados para enseñar. Eilerman y Stanley (1994), encontraron que precisamente ésta es una dificultad que afrontan en su primer año de docencia.

2. ESTUDIO DE LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Para la realización de este segundo estudio, tal como señalamos, partimos de la concepción del desarrollo profesional docente como un proceso extenso que comienza con las primeras experiencias vividas como alumnado y finaliza con el desempeño de manera profesional de la actividad profesional docente, en el que se incluyen una serie de etapas, de las cuales en nuestro estudio vamos a centrarnos tanto en la formación inicial como en la iniciación a la docencia.

Pero antes de desarrollar lo que vamos a estudiar en cada una de las etapas señalamos que hemos comenzado el cuestionario haciendo referencia al momento de la elección de los estudios de magisterio, que mientras para algunos es una etapa más o menos larga de toma de decisiones, para otros, simplemente es producto del azar; lo que en palabras de Rivas (1990) se conoce como “*fortuismo situacional*”. De hecho, Sánchez Lissen (2009b), recoge los resultados de un estudio elaborado por la Consultora Círculo Formación, en el año 2008, a partir de los datos de una encuesta realizada a los asistentes a la Feria de Universidades UNITOUR, en diversas provincias españolas, que asegura que el 44% de los estudiantes de bachillerato eligen su carrera por vocación, es decir menos de la mitad.

Teniendo en cuenta estos datos nos surge el primer interrogante a tener en cuenta en nuestro estudio *¿cuáles son los motivos principales por los que se decide estudiar magisterio?* al que intentamos dar respuesta revisando diferentes investigaciones realizadas entre los años sesenta y noventa que son recogidas por Sánchez Lissen (2009b).

Rosa Acosta (1968), realiza un estudio, con 1355 alumnos de diversas Escuelas de Formación del Profesorado de España, para conocer los estratos sociales de los alumnos/as que eligen estudiar la carrera de magisterio y el peso de la situación socioeconómica en la elección de estos estudios. De los resultados obtenidos se observan cierta diferencia entre los hombres y las mujeres en cuanto a los motivos de elección de la carrera docente, aunque coinciden en señalar como los tres principales factores el hecho de que la carrera de magisterio sea corta, sea asequible económicamente y les permita acceder a un empleo estable.

El segundo de los estudios es el realizado por Gómez Barnusell (1972), a 432 maestros, cuyas respuestas pusieron de manifiesto que eligieron formarse para maestros por continuidad, por el origen social y por la influencia de su familia.

Como puede observarse entre los años 60 y 70 el factor socioeconómico es uno de los motivos que determinan la elección de la carrera docente.

En los años 80, Ortega y Varela (1985) realizaron un estudio con 998 maestros, para analizar los procesos de socialización, innovación y adaptación de los estudiantes de las EU. de Profesorado de EGB, que señalaron haber decidido estudiar la carrera docente porque les gusta tratar con los niños, por vocación y por ser una carrera corta a través de la cual puede mejorarse la sociedad.

Ortega y Velasco (1991), realizaron un estudio con 2162 maestros rurales para analizar a los docentes del medio rural y su perfil profesional. En las conclusiones del estudio se pone de manifiesto que existen tres tipos de motivos por los que los maestros rurales eligieron la carrera de magisterio:

Motivos circunstanciales	Motivos intrínsecos	Motivos extrínsecos
1. Falta de recursos económicos: 2. Inexistencia de otros estudios en la provincia 3. Influencia familiar	1. El trato con los niños 2. Vocación 3. Mejorar la sociedad	1. Facilidad de la carrera 2. Base segura para una promoción ulterior

Tabla nº37. Motivos de elección docente (Ortega y Velasco, 1991).

García Ortiz (1983), realizó un estudio con una muestra de 250 alumnos/as de tercer curso de magisterio en el que uno de los objetivos era conocer los factores que influyeron en la elección de la carrera docente, concluyendo:

Factores de elección para los hombres	Factores de elección para las mujeres
1. Es una carrera corta 2. Asequible a su nivel económico 3. La estima bastante independiente	1. La estima bastante independiente 2. Es una carrera corta 3. Asequible a su nivel económico

Tabla nº38. Motivos de elección docente (García Ortiz, 1983).

González Sanmamed (1995), realizó un estudio con 650 alumnos/as de tercero de magisterio cuyas respuestas ante los motivos que les llevaron a elegir la carrera docente presentamos en la siguiente tabla:

Motivos idealistas	Motivos extrínsecos	Motivos socio-culturales	Motivos académicos
1. Trabajo con niños y adolescentes 2. Oportunidad de ayudar a otros 3. La importancia de la actividad de la enseñanza para la sociedad	1. Duración de la carrera 2. Proximidad al lugar de residencia 3. Nivel de dificultad	1. La oportunidad de incrementar el nivel cultural 2. Servir de trampolín para otros estudios 3. Posibilidad de ser funcionario	1. Diversidad de asignaturas que componen el currículum de la carrera 2. Número de asignaturas de la carrera

Tabla nº39. Motivos de elección docente (González Sanmamed, 1995).

Guerrero Serón (1993), realizó un estudio con 562 profesores estatales de EGB para conocer las motivaciones personales y las sentidas por los compañeros, en torno a la elección de la carrera, obteniendo los siguientes resultados:

Motivaciones personales generales	Motivaciones personales de las profesoras	Motivos extrínsecos
1. Trato con niños 2. Continuidad 3. Fácil acceso	1. Trato con niños 2. Continuidad 3. Recomendación familiar	1. Facilidad de la carrera 2. Base segura para una promoción ulterior

Tabla nº40. Motivos de elección docente (Guerrero Serón, 1993).

Dos años más tarde, realiza otro estudio para analizar los procesos de socialización anticipatoria y su influencia en posteriores comportamientos (Guerrero Seron, 1995).

Motivaciones vocacionales e intrínsecos	Motivaciones sociales o extrínsecos
1. Trato con niños 2. Vocación 3. Deseo familiar	1. Carencia de recursos 2. Carrera fácil 3. Buena remuneración

Tabla nº41. Motivos de elección docente (Guerrero Serón, 1995).

A la luz de estos estudios comprobamos como hay ciertos factores que dependen del momento histórico en el que nos encontremos, como por ejemplo la influencia de la situación socioeconómica en la elección de la carrera docente presente hasta los años 80, en los que empiezan a tomar importancia los aspectos vocacionales y el trato con los niños. Aunque hay que señalar que el hecho de que la carrera de magisterio haya sido de corta duración, hasta la llegada del EEES, ha sido un factor que siempre ha influido en los criterios de elección de los maestros al igual que la influencia familiar.

Teniendo todos estos resultados en cuenta para nuestra investigación hemos considerado los siguientes aspectos dentro de los motivos influyentes en la elección de la carrera docente:

Motivos de elección de la carrera de Magisterio
Vocacionales
Facilidad de la carrera
El trato con los niños
Por ser una profesión socialmente valorada
Por influencia de algún familiar que es o ha sido docente
Por influencia de algún maestro o profesor que me ha marcado en mi formación
Otra: _____

2.1. Etapa de formación

De las etapas incluidas en el proceso de formación de los maestros la formación inicial abarca los años en los que los futuros docentes se forman en las instituciones universitarias, donde adquieren los conocimientos necesarios para abordar la profesión, desde los componentes de la formación científico, psicopedagógico, cultural y de práctica docente (Imbernón, 1994b).

Además, teniendo en cuenta que “... la formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión” (Imbernón, 1994b:48); debemos comprobar cómo ha sido la formación que los docentes han recibido durante su etapa de formación inicial para comprobar si realmente ha sido

satisfactoria y le ha ayudado en su posterior ejercicio laboral, o por el contrario le ha dificultado su trabajo docente.

En un primer momento hemos decidido comprobar si realmente los maestros de educación primaria comprenden lo que es la identidad profesional docente, y tras exponer en el capítulo II del marco teórico las diferentes conceptualizaciones en torno a este término (Hirsch, 1993; Guiddens, 1995; Montero, 1999; Dubar, 2000; Gewerc, 2001; Gohier, Anadón, Bouchar, Charbonneau y Chevrier, 2001:28; Beijgaard, Meijer y Verloop, 2004; Bolívar, Fernández Cruz y Molina, 2004; Devís y Sparkes, 2004; Knowles, 2004), hemos planteado la siguiente propuesta para nuestro estudio:

La identidad profesional docente es
Un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales
El cambio de rol de alumno/a al rol de docente
La forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los otros docentes
La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional
Un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales
Otras: _____

En cuanto a la pregunta referida a la finalidad de la formación inicial, partimos de la integración del sistema universitario en el EEES, que exige nuevos retos referentes a la formación inicial de los futuros maestros para que, centrándose en el alumnado, se les forme mediante metodologías activas que según Zaragoza Casterad; Generelo Lanaspá y Julián Clemente (2008), favorezcan un adecuado equilibrio entre competencias, conocimientos, valores y actitudes. Es por ello que para nuestro estudio consideramos que la formación inicial de los docentes debe englobar las siguientes finalidades (Marrero y Cols, 1999; Cochran-Smith y Litle, 2003; Tardif, 2004; Fraile, 2004 y Gómez y Lupiáñez, 2007).

La finalidad de la Formación Inicial del maestro es:
Integrar la formación científica y la formación profesional
Contribuir a la construcción de la identidad profesional del futuro docente
Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica
Formar al docente ideal
Formar docentes competentes y mediadores
Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica
Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza
Otras: _____

Otro de los aspectos importantes que debemos considerar dentro de la etapa de formación inicial para nuestro estudio es el grado de formación recibida y la importancia que otorgan para el desarrollo de su labor docente diaria a las siguientes asignaturas profesionalizadoras incluidas en el plan de estudios de maestro de educación primaria de la Universidad de León:

Asignaturas profesionalizadoras
Didáctica General
Organización del Centro Escolar
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
Bases pedagógicas de la educación especial
Bases psicológicas de la educación especial
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar
Teorías e instituciones contemporáneas de la educación
Sociología de la educación
Prácticum
Otras materias: _____

Partiendo del primer estudio realizado sobre las dificultades de los maestros noveles hemos decidido estudiar, teniendo en cuenta la misma división empleada en el primer estudio, el nivel de preparación que consideran que han adquirido durante su formación inicial para hacer frente a una serie de situaciones de carácter académico, didáctico, organizativo, social, material-tecnológico y de educación especial que presentamos en la siguiente tabla y cuyo análisis también nos pondrá de manifiesto las situaciones en los que debido a una nula o escasa formación inicial le han provocado al docente alguna dificultad en el desarrollo diario de su labor docente.

Nivel de preparación	
ÁMBITO ACADÉMICO	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a los alumnos en clase - Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos - Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos - Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos - Dominar las diferentes materias que debo impartir
ÁMBITO DIDÁCTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula - Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase - Seleccionar los contenidos que debo enseñar - Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la disciplina del aula - Organizar el trabajo en el aula - Afrontar problemas con alumnos en concreto - Afrontar la sobrecarga de trabajo - Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro - Gestionar el tiempo para prepara las clases - Realizar el trabajo burocrático
DIMENSIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse con los padres - Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza - Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos - Relacionarse con el resto de profesores de la escuela - Relacionarse con el equipo directivo
DIMENSIÓN MATERIAL-TECNOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula - Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia - Dominar diferentes métodos de enseñanza
DIMENSIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales - Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada - Detectar al alumnado con NEES

Por último, dentro del apartado de la formación inicial, hemos querido estudiar las competencias que debe tener un buen docente, ya que como hemos visto en el capítulo III del marco teórico, con la implantación de la LOU, se abre camino a la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior que requiere un cambio de una educación centrada en contenidos a una educación centrada en competencias, dando lugar a un nuevo modelo de formación que sitúa la visión competencial en un punto central (García Manjón y Pérez López, 2008).

Las competencias, a nuestro parecer y tras la revisión de varios autores (Zabalza, 2004b; Perrenoud, 2004; Tejada, 2007; Pérez García, 2008), deben integrar conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, desarrollándose en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no solamente importa la adquisición sino la utilización, y con un carácter global que permita dar respuesta a situaciones problemáticas.

De todas ellas hemos tomado como referente para nuestro estudio la propuesta de Perrenoud (2004), que diseña diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad deseable, siempre dentro del escenario para un nuevo oficio docente en los tiempos actuales (*Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, Trabajar en equipo, Participar en la gestión de la escuela, Informar e implicar a los padres, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y Organizar la propia formación continua*), tras lo cual hemos propuesto las siguientes competencias:

Competencias del docente
Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
Administrar la progresión de los aprendizajes
Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación
Evaluar correctamente a sus alumnos
Utilizar correctamente estrategias metodológicas
Trabajar en equipo
Participar en la administración de la escuela
Utilizar nuevas tecnologías
Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
Administrar su propia formación continua
Otras: _____

2.2. Experiencia docente

Dentro de este apartado se incluye la etapa de la iniciación a la docencia, en la que el docente es definido como *maestro novel* (Imbernón, 1994), nos interesa conocer cuál es la valoración de su experiencia docente en los primeros años de trabajo, por la importancia que va a tener para su futuro ya que se ha denominado periodo crítico para el aprendizaje de la enseñanza (Fieman-Nemser, 1983; Del Villar, 1993).

De esta manera en primer lugar, tras tener en cuenta todo lo aportado dentro del marco teórico expuesto hemos propuesto los siguientes ítems en torno a la experiencia acumulada en sus primeros años como docente:

¿Cómo calificaría su experiencia docente durante su primer año de trabajo?
¿Cuál es el grado de motivación que siente respecto a su práctica docente?
¿Cuál es el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes?
¿Cómo ha sido su integración en el centro escolar?
¿Cómo cree que ha sido valorado su trabajo docente?
¿Cuál es el nivel de satisfacción con su aprendizaje como docente?
¿Cuál es el nivel de satisfacción con su trabajo como docente?

Como hemos podido comprobar dentro del capítulo IV del marco teórico en algunos países europeos existen programas de iniciación a la docencia, destinados a los nuevos docentes que han finalizado su formación inicial y que poseen el título que les avala profesionalmente y la licencia para ejercer la docencia (Estonia, Chipre y Eslovenia); dirigidos a los docentes que tienen el título pertinente pero no la licencia que les permite ejercer la docencia (Alemania, Austria, Portugal, Reino Unido, Turquía); y propuestos para los docentes que no poseen ni el título ni la licencia para enseñar (Francia y Luxemburgo).

Pero también dentro Europa, existen países que no cuentan un sistema estatal de iniciación (Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Grecia, **España**, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Liechtenstein, Noruega) para ayudar y dar apoyo a los docentes principiantes, pero que cuentan con otro tipo de mediadas para facilitar el tránsito de los docentes noveles por su periodo de iniciación a la docencia.

Es por ello, que hemos querido conocer cuáles son esas medidas con las que han contado los maestros de educación primaria de la provincia de León y el nivel de valoración de las mismas, a través de los siguientes ítems:

Tipo de actividad de formación realizada	Valoración de la actividad de formación realiza
Asesoramiento	Se ha ajustado a las expectativas docentes que tenía
Seminario	Es adecuada a la labor docente que realiza
Grupo de trabajo	Ha respondido a las necesidades reales que tenía
Encuentro pedagógico	Le ha aportado conocimientos nuevos
Curso	Le ha ayudado a desarrollar sus competencias docentes
Otras: _____	Le ha ayudado a mejorar mi labor docente
	Le ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos a mi práctica docente

Por último, hemos partido de los rasgos distintivos de los maestros principiantes establecidos por Perrenoud (2004:18-19), para construir los ítems que forman el último bloque de preguntas dentro de esta dimensión.

Rasgos distintivos del maestro novel (Perrenoud, 2004)	Nuestra propuesta para el estudio
Un principiante se encuentra entre estas dos identidades: abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus propias decisiones	El maestro novel llega al centro con una actitud más idealista pero, al confrontarse sus ideales con la realidad práctica se desconciertan, entran en crisis y aparece el <i>Shock</i> de la realidad
El estrés, la angustia, diferentes miedos, cuando no momentos de verdadero pánico, adquieren una presencia e importancia destacadas, que disminuirán con la mayor experiencia y confianza en sí mismo	El maestro novel ha cambiado sus ideales de la profesión docente
El profesor principiante necesita mucha más energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que el necesario al practicante experimentado que los controla como una rutina más	El maestro novel ha cambiado la imagen que tenía de los docentes
Su gestión del tiempo (de preparación, de corrección, de trabajo en clase, etc.) no es muy segura, lo que provoca a menudo desequilibrios en su personalidad y, por lo tanto, fatiga y tensión	El maestro novel considera que en numerosas situaciones no domina los aspectos más básicos de su profesión
Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, con una cantidad excesiva de problemas y, en un primer periodo, vive la angustia de la dispersión	El maestro novel se encuentra con más dificultades que el maestro experto
Generalmente se siente bastante solo, ya que ha perdido el contacto con sus compañeros de estudios y todavía no se siente bien integrado con sus nuevos colegas que, además, no siempre le acogen de la mejor manera	Las dificultades adquieren para el maestro novel mayor importancia, que irá disminuyendo con los años
No se distancia lo suficiente entre su papel y las situaciones problemáticas	El maestro novel necesita más tiempo que el experto para resolver las dificultades
En numerosas ocasiones tiene la percepción de que no domina con suficiencia los movimientos más elementales de su profesión	

Una vez hemos expuesto las principales dimensiones sobre las que vamos a desarrollar nuestra investigación, sobre la iniciación a la docencia de los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León, vamos a continuar con el desarrollo de la parte metodológica de nuestro trabajo.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2. OBJETIVOS

- 2.1. Objetivos generales
- 2.2. Objetivos específicos

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS

- 5.1. Aspectos generales
- 5.2. Muestra utilizada para el estudio de dificultades de enseñanza
- 5.3. Muestra utilizada para el estudio de iniciación a la docencia
- 5.4. Muestra utilizada para las entrevistas

6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

- 6.1. Cuestionarios
 - 6.1.1. Cuestionario de dificultades de enseñanza
 - 6.1.2. Cuestionario de iniciación a la docencia
- 6.2. Entrevistas
- 6.3. Triangulación
- 6.4. Aplicación, tratamiento y preparación de datos

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hemos visto que el estudio de la iniciación a la docencia de los maestros es un ámbito de investigación que en la actualidad está generando numerosas investigaciones y que también es el objeto de diversos encuentros, congresos³⁰, etc.

A su vez, la iniciación a la docencia es motivo de constante preocupación para mejorar la calidad en la educación y por la necesidad de contar con unos docentes cualificados para desempeñar su tarea educativa, a lo que hay que sumar la inquietud existente de los propios maestros.

Tal y como se refleja en el marco teórico, el perfil de los maestros ha ido cambiando a la vez que ha ido evolucionando la sociedad en la que deben desarrollar su actividad docente, exigiéndole nuevas competencias. Por ello, la formación inicial debe dar respuesta a estas nuevas necesidades formativas que se desarrollan a partir del nuevo perfil demandado.

Es importante que la formación inicial se base en unos planteamientos adecuados a las exigencias de esta realidad cambiante dotando al futuro maestro del conocimiento y de las competencias adecuadas para contribuir a la mejora de la institución educativa y de la educación del alumnado.

Pero somos conscientes de que esta etapa no le permite al maestro adquirir todas las competencias básicas requeridas para ejercer la docencia, porque aprender una profesión significa algo más que adquirir una serie de conocimientos teóricos, requiere aprender a lo largo de toda la vida profesional. Y el inicio del camino que le lleva al maestro a convertirse en un profesional con cierto grado de autonomía es lo que Vonk (citado en Marcelo 2009), denomina etapa de inducción profesional.

³⁰ I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en junio de 2008; el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, celebrado en febrero de 2010; y el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, que está previsto que se celebre en febrero de 2012.

Como hemos visto en el marco teórico esta etapa de iniciación docente, está marcada por inseguridades y dificultades que debe superar el maestro novel para poder seguir avanzando en su desarrollo profesional y cabe resaltar su importancia de su estudio porque:

- Permite conocer mejor el acto educativo, a través del estudio de las dificultades reales que ha de superar el profesional de la docencia en el ámbito escolar.
- Es un momento óptimo para la evaluación de la idoneidad de los planes de formación inicial, y de su capacidad para dotar al profesor de recursos personales, sociales y científicos suficientes como para resolver los problemas habituales en su profesión.
- Es una fuente informativa muy potente para extraer conclusiones valiosas que ayuden a diseñar, a partir de las necesidades reales detectadas, los programas de formación para el profesorado en ejercicio.
- Es un momento clave para impulsar las medidas preventivas de posibles enfermedades laborales y, especialmente, del fenómeno del malestar docente, de modo que no se acumulen dosis de estrés, y posteriormente, ansiedad que, a la larga, amenazan con poner en peligro la salud del profesor.
- El conocimiento de las dificultades reales de los profesores en fases tempranas de su socialización profesional, es el primer paso para articular políticas de formación centradas en la escuela, como marco en el que surgen las dificultades, y ámbito desde el que han de ser resueltas muchas de ellas (Sarramona, Noguera, Vera, 1998).

Por lo que para comenzar nuestra investigación, hemos realizado un primer estudio para conocer cuáles son esas dificultades que le impiden al maestro desarrollar su trabajo docente con normalidad.

Pero, la iniciación a la docencia no es una etapa únicamente de situaciones problemáticas para los maestros, sino que en ella van a poder comprobar si los conocimientos adquiridos durante la formación inicial se ajustan a la realidad educativa de un aula y van a descubrir las carencias de la formación recibida en las Instituciones Universitarias.

También se podrá comprobar cuáles son las ayudas que han recibido durante sus primeros años de ejercicio docente. Por lo que realizaremos un segundo estudio para analizar cómo perciben y valoran los maestros noveles las etapas de formación inicial y de iniciación a la docencia, comparando las respuestas de éstos con las de los expertos para ver si realmente existe diferencia en la percepción de esos primeros años de ejercicio laboral entre ambos grupos de docentes.

Teniendo en cuenta que la formulación del problema es la etapa más creativa de cualquier investigación, porque parte de una situación problemática a la que el investigador debe dar respuesta con los conocimientos que posee sobre ella (Buendía, 1993).

Que toda investigación nace de una idea que refleja, de alguna forma, la inquietud por dar respuesta a un problema planteado; y que como señala García Roldán (1995), debe concretarse en una pregunta a la que responder y que según Buendía (1993), ha de dar respuesta a tres criterios básicos que son el de claridad, el de concisión y el de operatividad.

En nuestro caso, a pesar de que la redacción de esa pregunta no es siempre una labor sencilla para el investigador al tener que incluir en ella de forma sintetizada y original el entramado mental que ha desarrollado en su cabeza y al verse en la necesidad de realizar un planteamiento que sea fresco, inédito y relevante. Nos hemos planteado dos, que nos plantean necesariamente una serie de preocupaciones que nos facilitarán la orientación del mismo:

¿Cuáles son las dificultades a las que deben enfrentarse los maestros noveles de Educación Primaria de la provincia de León en sus primeros años de ejercicio docente?

¿Cuál es la situación que viven los maestros noveles de Educación Primaria en sus primeros años de docencia dentro de la provincia de León?

Preocupaciones

1. ¿Qué dificultades de enseñanza perciben los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León en los ámbitos académico, didáctico, organizativo, social y material, como los más relevantes en su etapa de iniciación a la docencia?
2. ¿Existen diferencias en las dificultades percibidas en función del sexo?
3. ¿Perciben los maestros principiantes carencias en su formación que les hace sentirse inseguros en su trabajo como docentes?
4. ¿Las carencias o necesidades percibidas por los maestros principiantes desaparecen con la experiencia docente?
5. ¿La formación y preparación académica recibida por los maestros principiantes, de la provincia de León, están relacionadas con sus expectativas docentes?
6. ¿Cuáles son las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria durante su inserción docente en la provincia de León?
7. ¿Se ajustan esas ayudas a sus expectativas docentes?

Partiendo de los condicionantes anteriores y teniendo en cuenta la orientación metodológica de nuestra investigación hemos desarrollado una serie de objetivos de carácter general y específico que describimos a continuación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

1. Acercarnos a las dificultades de enseñanza que perciben los maestros noveles de Educación Primaria en su desempeño docente
2. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
3. Formular propuestas de mejora a partir de las necesidades y expectativas detectadas para la inserción de los titulados en la profesión del maestro.

2.2. Objetivos específicos

Para la consecución de estos objetivos más generales hemos diseñado una serie de objetivos, más concretos, que nos permitirán, en su conjunto, alcanzar los objetivos globales de esta investigación

- a. Establecer y definir qué es un maestro novel en la literatura específica.
- b. Analizar y revisar los estudios existentes sobre las dificultades del maestro novel en el ámbito de la Educación Primaria.
- c. Categorizar las dificultades que presentan los maestros noveles de Educación Primaria al enfrentarse a la docencia, al centro, al grupo y a las familias de los alumnos.
- d. Analizar si existe diferencia en la percepción de las dificultades de enseñanza en función del sexo.
- e. Detectar los puntos fuertes y débiles en la formación, como profesionales docentes, recibida en la universidad.
- f. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
- g. Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en función de la experiencia docente.
- h. Recoger información sobre los niveles de motivación, las medidas desarrolladas para atender a los maestros noveles durante su Etapa de iniciación a la docencia y la satisfacción que tienen los maestros principiantes en relación a esas medidas.
- i. Conocer la percepción y experiencias que manifiestan los maestros noveles de Educación Primaria de sus de sus primeros años de docencia.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseñar, según el diccionario de la RAE³¹, es describir o realizar un bosquejo de algo, lo que en nuestro caso se traduce en planificar lo que hemos desarrollado en nuestra investigación. No obstante la concepción de este término en castellano se limita a lo formal, “... a lo adjetivado, hasta el punto de que se habla de objetos de diseño, haciendo referencia a las características externas del artefacto pero no al artefacto en su conjunto” (Alcaide et al. 2001:18).

Por el contrario el termino anglosajón *design* “... se refiere a toda la actividad de desarrollo de una idea de producto” (Alcaide et al. 2001:18), de manera que podría asemejarse más a lo que en castellano entendemos por *proyecto*, que hace referencia al conjunto de planteamientos que es necesario llevar a cabo para hacer realidad una idea. Bajo esta concepción anglosajona intentaremos en este epígrafe detallar los diferentes elementos y procesos de los que se compone nuestra investigación.

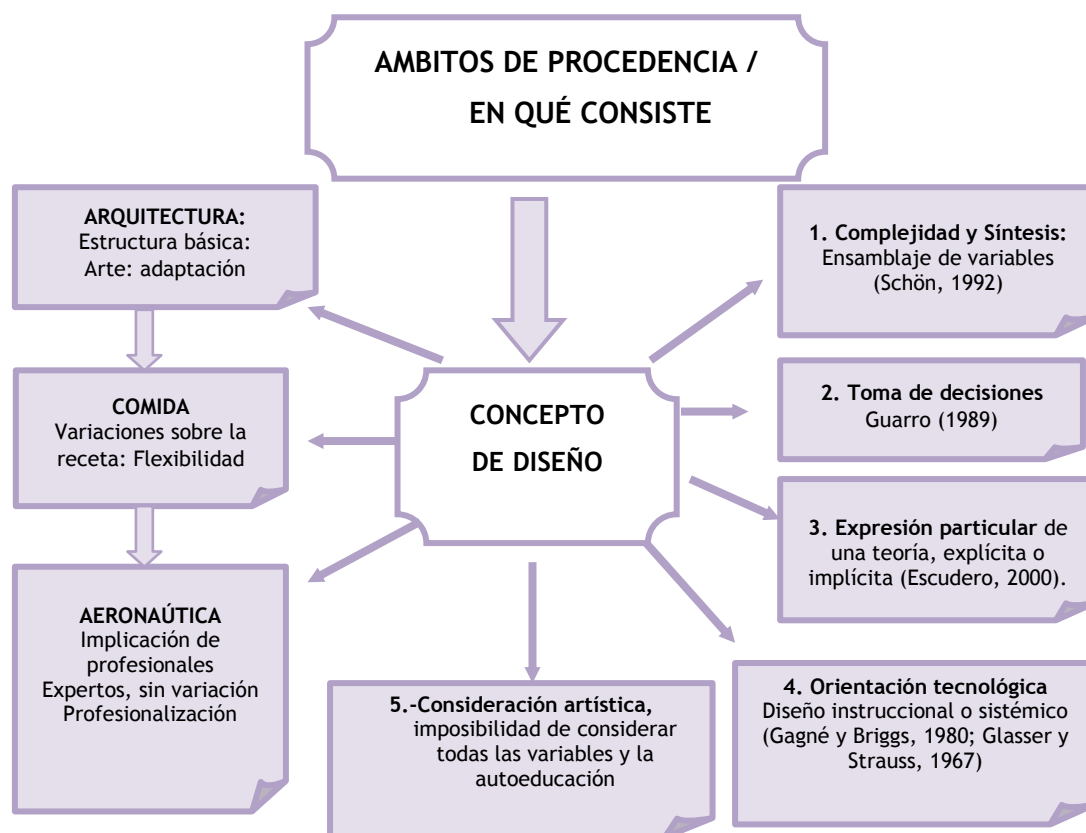


Figura N°11. Acepciones de diseño. Cantón 2004b

³¹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=DISEÑAR

Aunque en el desarrollo de las investigaciones el diseño supone una toma de decisiones previa éste es susceptible de modificaciones para intentar acomodarse nuevas demandas que pudieran emerger durante la investigación.

En un plano de métodos de investigación Anguera (1992), afirma que el diseño de la investigación se refiere al plan que vamos a seguir, en el que se detallará la secuencia de decisiones sobre cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los objetivos del programa. En esta misma línea De Miguel (1999), señala que hace referencia al procedimiento metodológico que vamos a desarrollar para lograr verificar los efectos obtenidos a través del desarrollo de un programa.

Por lo tanto, el diseño supone una toma de decisiones previa (Guarro, 1989), o a lo largo del un proceso investigador, que expresa claramente el modelo teórico que se ha desarrollado.

De acuerdo con esto, nuestra investigación se sitúa en un modelo teórico, con un diseño específico en el que se reflejan objetivos, métodos, técnicas y tiempos para conocer la situación que viven los maestros noveles de educación primaria en sus primeros años de docencia. A continuación exponemos de forma gráfica una representación del diseño de investigación desarrollado en la siguiente figura.

CONOCER LA SITUACIÓN QUE VIVEN LOS MAESTROS NOVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SUS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

OBJETIVOS GENERALES

1. Acercarnos a las dificultades de enseñanza que perciben los maestros noveles de Educación Primaria en su desempeño docente
2. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
3. Formular propuestas de mejora a partir de las necesidades y expectativas detectadas para la inserción de los titulados en la profesión del maestro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer y definir qué es un maestro novel en la literatura específica.
- Analizar y revisar los estudios existentes sobre las dificultades del maestro novel en el ámbito de la Educación Primaria.
- Categorizar las dificultades que presentan los maestros noveles de Educación Primaria al enfrentarse a la docencia, al centro, al grupo y a las familias de los alumnos.
- Analizar si existe diferencia en la percepción de las dificultades de enseñanza en función del sexo.
- Detectar los puntos fuertes y débiles en la formación, como profesionales docentes, recibida en la universidad.
- Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.
- Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en función de la experiencia docente.
- Recoger información sobre los niveles de motivación, las medidas desarrolladas para atender a los maestros noveles durante su Etapa de iniciación a la docencia y la satisfacción que tienen los maestros principiantes en relación a esas medidas.
- Conocer la percepción y experiencias que manifiestan los maestros noveles de Educación Primaria de sus de sus primeros años de docencia.

METODOLOGÍA

- Marco teórico general de la investigación (revisión de la teoría)
- Diseño de la investigación (selección y sustentación metodológica)
- Selección de la muestra y desarrollo de los instrumentos
- Aplicación de los instrumentos y recogida de datos
- Análisis y discusión de los resultados
- Conclusiones y futuras líneas de investigación

CONTEXTO

- Centros públicos de Educación Primaria de la provincia de León.

FUNDAMENTADO EN

Evaluación de la Formación Inicial recibida por los maestros.

Las dificultades percibidas por los maestros de educación primaria.

Las ayudas percibidas en la iniciación a la docencia por los maestros.

Detección de medidas que mejoran el inicio laboral de los docentes.

Dar una visión general (descriptiva-interpretativa) de las necesidades que viven los maestros noveles de educación primaria, de la provincia de León, durante sus inicios docentes y la incidencia de la formación inicial en su desarrollo profesional como docente.

Figura nº12. Diseño de la Investigación. Basado en Cantón, 2004b

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para acceder al conocimiento del origen de un fenómeno podemos realizarlo a través de tres vías que según Cohen, Manion, Agudo López y Casanova (2002), pueden complementarse mutuamente entre ellas: la experiencia, el razonamiento y la investigación.

Si accedemos a través de la experiencia actuaremos en el campo de los hechos que suelen darse por casualidad, suponiendo su observación un acercamiento a la realidad. Es decir, a través de nuestra experiencia personal encontramos la forma más inmediata de acceso al conocimiento y su utilidad la comprobamos habitualmente al hacer frente a diferentes situaciones de la vida diaria. Esta experiencia es la que proporciona un conocimiento ordinario, no especializado (Bunge, 1985).

En cambio, si accedemos al conocimiento de la génesis de un fenómeno a través del razonamiento, en cualquiera de sus tipologías (deductivo, inductivo o hipotético deductivo), experimentaremos un claro avance respecto a la experiencia.

De esta manera, a través del razonamiento deductivo, basado en el silogismo aristotélico y que constituyó la base del razonamiento hasta el Renacimiento, se exige que la conclusión se derive necesariamente de las premisas (Bluedorn, 1995, citado en García Pérez, 2009).

Por otra parte, desde el razonamiento inductivo, desarrollado a partir del s. XVII, cuando F. Bacon (1561-1626) pone a la observación en la base de la ciencia proponiendo el método inductivo: a partir del estudio de casos particulares se llega a una generalización, es decir, se mueve de lo particular a lo general, se reúnen observaciones particulares de un fenómeno en forma de premisas y luego a partir de éstas se razona hacia una conclusión general (Bluedorn, 1995).

Por último el razonamiento hipotético deductivo o científico se basa en la formulación de hipótesis que deben de ser refutadas mediante la experiencia (Bunge, 1998). Combina el razonamiento deductivo aristotélico con el planteamiento inductivo de Bacon. De esta manera, el investigador procede primero de una forma inductiva,

observando casos concretos que le derivan a la formulación de una hipótesis para posteriormente pasar a las implicaciones de forma deductiva (Bisquerra, 1989).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación nos permite acceder a un grado superior del conocimiento al considerarse tal como señala Baelo (2008), como una combinación de los dos métodos anteriores: la experiencia y el razonamiento. Para Bunge (1985), la investigación es la fuente de donde se obtiene el conocimiento científico, que supone un nuevo estadio de naturaleza diferente del conocimiento ordinario.

Del Rincón, Arnal Latorre y Sans (1995), consideran que la investigación es la actividad humana dedicada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática.

Es necesario en esta actividad lógicamente, planificar todo un conjunto de procedimientos que doten de contenido ese camino hacia el conocimiento. El método científico se entiende como un medio de acceso a la naturaleza de los fenómenos ordenado y sistemático (Echevarría, 1983), o también como ese conjunto de procedimientos que permite abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados mediante el cual se obtiene un conocimiento científico que ve más allá del orden aparente y trasciende los problemas para conocer las causas y leyes que los rigen.

Las características que definen el método científico según (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1992), son las siguientes:

- Su carácter fáctico
- Su carácter racional
- Su contrastabilidad
- Su objetividad
- Su carácter analítico
- Su sistematización y
- Su carácter autocorrectivo, intercultural y transcultural.

Todo este conjunto de procedimientos, fases y características integrantes de la actividad investigadora lo podemos representar mediante el siguiente esquema:

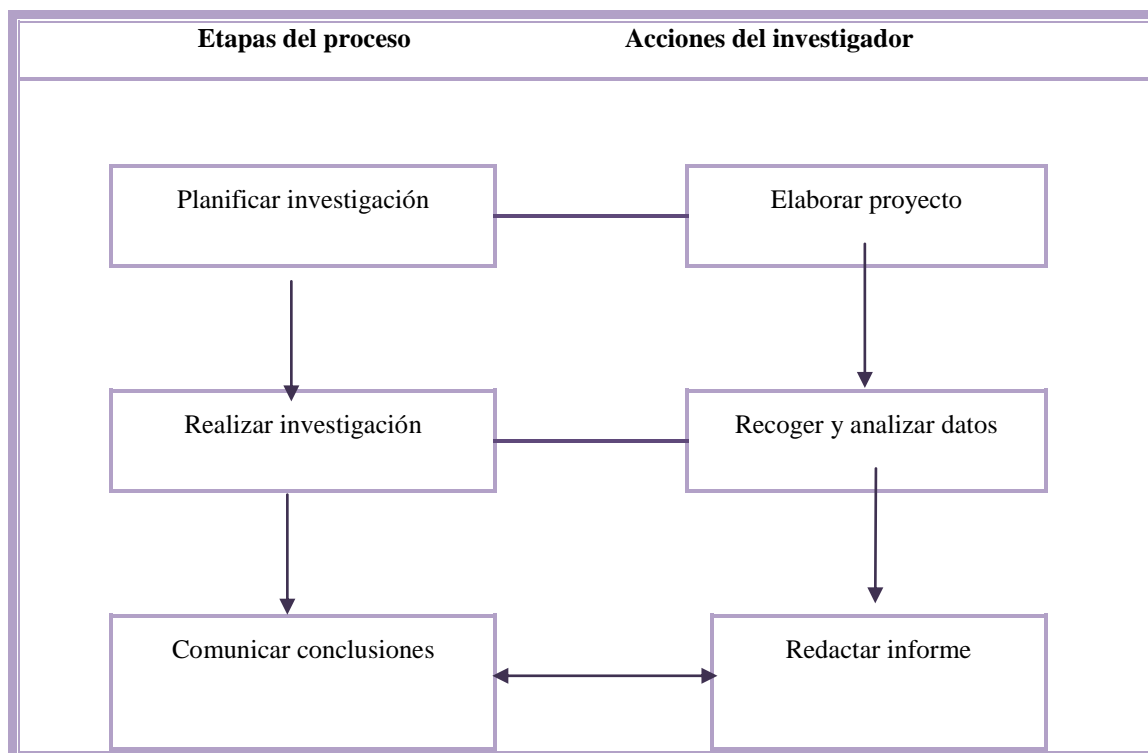


Figura nº13. Procedimiento y fases en el Método Científico. Extraído de Latorre, Del Rincón y Arnal (2003:51).

En este sentido Kerlinger, Lee, Pineda y Mora Magaña (2002:7) señalan que para acceder a este conocimiento ordinario la investigación se constituye en “sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales” y por lo tanto se caracteriza por desarrollar un método científico.

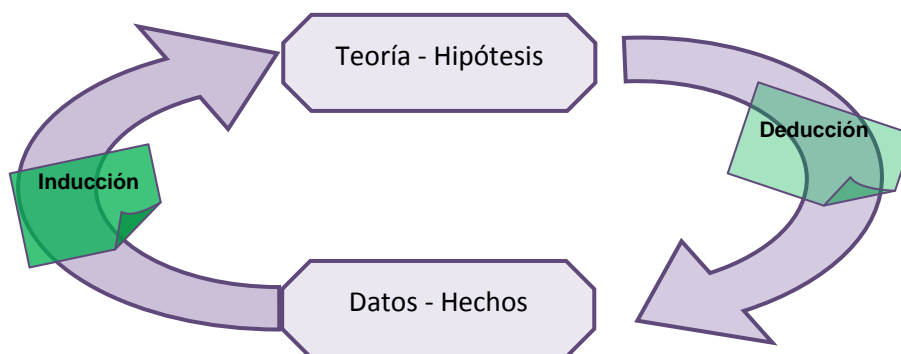


Figura nº14. El proceso hipotético-deductivo. Tomado de Baelo (2008:413).

El método científico es una vía para llegar al conocimiento científico que integra la inducción y la deducción, es decir, que combina los planteamientos teóricos con la contrastación empírica de la realidad, la observación con la experimentación. No basta con la acumulación de datos sino que éstos deben de ser interpretados en una teoría e hipótesis que guíen el proceder empírico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

La noción de método científico hasta ahora expuesta, coincide prácticamente con una corriente determinada que es la del razonamiento hipotético-deductivo (Bisquerra, 1989). No obstante esta noción nos sirve como guía básica, genérica que aglutina una gran variedad de actuaciones. A éstas se les denominan métodos, ya que indican el procedimiento mediante el cual se puede llegar a esa noción general que llamamos método científico.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), señalan como cuando nos acercamos a un problema específico, el método general, sin necesidad de perder rigor se flexibiliza, se modifica y se adapta a la naturaleza del fenómeno objeto de estudio.

Brown y Giselli (1969), indicaban que la ciencia es un método muy general que sufre modificaciones, cambios que originan métodos más particulares, más específicos, que son utilizados en el estudio de problemas específicos. Por lo tanto podríamos afirmar que cuando las adaptaciones del método general son lo suficientemente importantes adquieren una nueva identidad propia que las hace constituirse en *métodos* específicos.

Un aspecto fundamental en el desarrollo de una investigación es la elección de la metodología a seguir, es decir la forma en la que vamos a desarrollar el estudio, el modo en que vamos a enfocar los problemas y buscar las respuestas.

En ocasiones, dentro de la investigación educativa encontramos como se utilizan los términos *técnica*, *método* y *metodología* como si fueran sinónimos cuando en realidad son conceptos diferentes. Por eso creemos de utilidad llevar a cabo una breve diferenciación, al menos a nivel teórico, para clarificar su significado, conscientes de que en la práctica hay multitud de casos en los que se hace muy difícil su diferenciación (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

El método se refiere al modo de tratar los problemas, es el “*camino para llegar a un fin*” (Bisquerra, 1989:55), y por consiguiente se utiliza en todos los campos del conocimiento, siendo la naturaleza del objeto de estudio la que hace aconsejable la utilización de posibles métodos específicos para cada tema o campo de investigación (Bunge, 1998). Para Latorre, Del Rincón y Arnal (2005:87), lo que define al método es su carácter de procedimiento o “*conjunto de pasos sucesivos para conseguir un fin determinado*”. Se trata de aproximaciones para recoger y analizar datos que nos permiten llegar a unas conclusiones, de las que se pueden derivar decisiones o implicaciones para la práctica.

Por el contrario la metodología, a pesar de utilizarse en los textos con diversos sentidos aunque generalmente relacionados con los componentes teórico, morfológico y técnico que constituyen su naturaleza, se refiere a la manera de realizar la investigación, y más concretamente a los supuestos y principios que la rigen (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Se trata de la descripción y análisis de los métodos, se refiere en palabras de Bisquerra (1989:55) “*al estudio de los métodos de investigación*”, por lo que estaría más interesada en el “*proceso de investigación que en los resultados obtenidos*” (Bisquerra, 1989:56).

Las técnicas son los “*procedimientos de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método*” (Sierra Bravo, 1983:26). Podríamos afirmar que mientras las técnicas son particulares el método es general, por lo que dentro de un método podemos desarrollar diferentes técnicas. Las técnicas, señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), son procedimientos de carácter práctico y operativo, que hacen efectivos los métodos y se diferencian de ellos más por su extensión que por su naturaleza. “*El método sería el camino y las técnicas el arte o el modo en el que lo recorreremos*” (Ander-Egg, 1980:32)

Como indica Baelo (2008), es importante la elección y justificación de la metodología a utilizar en las investigaciones, ya que es una de las principales dimensiones a desarrollar en los procesos metodológicos. No obstante el mismo autor señala que el conocimiento de la metodología es de vital importancia para el investigador, ya que le permitirá seleccionar la perspectiva más adecuada para acercarse a la problemática de estudio. En este sentido Baelo (2008), recuerda como la selección metodológica ha sido uno de los temas más prolíficos y recurrentes dentro de la

bibliografía sobre la investigación educativa (Best, 1974; Benedito, 1976; Nisbet y Entwistle, 1980; Hayman, 1981; Bartolomé, 1982; Ary, Jacobs y Razavieh, 1986; Wittrock, 1986; Martínez, Zarate y Trujillo, 1988; Bisquerra, 1989; Walker e Igoa González, 1989; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1992; León y Montero, 1993; Martínez Hernández y Martínez Arias, 1994; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996; Arnal, 1997; Del Rincón, 1997; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Mertens, 1998; Ballester Brage, 2001; Gorard, 2001; Imbernón y Alonso, 2002; León y Montero, 2003; Medina y Castillo, 2003; Sandín Esteban, 2003; Gorard y Taylor, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

En la actualidad, como señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), existe un acuerdo generalizado en que el pluralismo metodológico es de vital importancia para el desarrollo adecuado de una investigación por lo que se debería de hablar de continuos metodológicos más que de concepciones opuestas.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), señalan que cuando no se dispone de la información necesaria para solucionar el problema planteado se puede buscar un contexto o situación dónde obtener los datos que se necesitan porque el fenómeno ya ha tenido lugar de forma natural (Bisquerra, 1989).

En este caso el investigador recoge los datos y los analiza, pero sin modificar ni provocar ninguna situación. Cuando esto sucede, se desarrolla una metodología no experimental, donde el investigador se limita “*a describir una situación que ya viene dada (...), aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre variables*” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005:173)

De acuerdo con lo anterior, nuestra investigación la podemos enmarcar dentro de una metodología no experimental (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), y concretamente entre las denominadas investigaciones *ex-post-facto*, después del hecho (Bartolomé, 1982; Echeverría Samanes, 1983; Bisquerra, 1989; Arnal, Del Rincón y Latorre 1992; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), con una orientación descriptiva y búsqueda de la mejora.

En estas investigaciones se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha ocurrido (Bisquerra, 2004), o se encuentra en fase de desarrollo por lo que no se produce una manipulación de las variables independientes, ya que como indica Kerlinger (1975:268), el investigador “*no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente no manipulables*”.

Bajo la denominación genérica de estudios *ex-post-facto* pueden incluirse diferentes métodos; comparativo-causal, descriptivos y correlacionales (Latorre, Del Rincón y Arnal 2005). Tras un análisis pormenorizado de los mismos y teniendo en cuenta la orientación de nuestro estudio, éste lo podemos enmarcar dentro de los descriptivos (Bisquerra, 2004, Latorre, Del Rincón y Arnal 2005), puesto que

“...tienen como principal objetivo conocer los cambios que se producen en los sujetos con el transcurso de tiempo; las distintas matizaciones del método de encuesta orientadas a las descripción de una situación dada; el estudio de casos, más centrados en describir y analizar detalladamente unidades o entidades educativas únicas; y el método observacional, caracterizado porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante sus respuestas” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005:179).

Señalar que dentro de los métodos descriptivos se lleva a cabo una exploración de las relaciones existentes, y para ello, se tratan de asociar y comparar grupos de datos que pueden obtenerse mediante técnicas cuantitativas y cualitativas (Arnal et al., 1992). Por ello, en nuestro estudio hemos buscado la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas con la seguridad de que redundaría en un aumento de las posibilidades de acercamiento e indagación sobre el objeto de estudio propuesto.

Esta metodología pretende describir un fenómeno ya acontecido, en nuestro caso las dificultades manifestadas por los maestros noveles de educación primaria en sus primeros años de docencia.

Dentro de los métodos descriptivos, como señala Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), encontramos los *estudios de desarrollo o evolutivos*; orientados hacia la descripción de la evolución de las variables durante un periodo de tiempo determinado (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005:180), *los estudios de encuesta*; que tratan de

describir y/o relacionar las características personales de los sujetos de estudio y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005:182), *los estudios de casos*; que consiste en la descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1994; Stake, 1998), y los estudios observacionales; proporcionan hechos y pueden aportar pautas para configurar teorías, pero siempre que ésta esté controlada (sea objetiva y comprobable) y sea intencional o esté vinculada a teorías e hipótesis (Fox, 1981; Bunge, 1985).

Por lo tanto la elección metodológica de nuestra investigación se justifica en que trabajamos con situaciones acaecidas y describimos lo sucedido; no siendo posible la realización de una intervención directa, para posteriormente llevar a cabo un análisis de estos datos y poder hacer alguna propuesta de mejora.

En cuanto a nuestra investigación, la búsqueda de información y la aproximación al problema de iniciación a la docencia, se acoge a un interés descriptivo y comprensivo, esto es, aproximarse a este hecho desde la complementariedad de los enfoques fenomenológico, cuantitativo y cualitativo, junto con las aportaciones del paradigma crítico, en la medida en que esta investigación se concibe como una reflexión constante sobre la iniciación a la docencia y la aportación de medidas para mejorar las vivencias de los maestros noveles durante esta etapa del desarrollo profesional docente.

5. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS

5.1. Aspectos generales

Las investigaciones empíricas según Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), se desarrollan para poder realizar generalizaciones que puedan resultar útiles dentro de nuestro campo de estudio. No obstante la dificultad que implica acceder a todos los sujetos para recopilar datos, especialmente del ámbito de las ciencias sociales, requiere el uso, por parte del investigador o grupo de investigación, de *muestras* extraídas de la *población* a la que quiere generalizar sus resultados.

Para Bisquerra (1989:81), “*la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno*”, mientras la muestra está constituida por un

“subconjunto de la población, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos”. En la práctica ambos conjuntos, señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), se extraen de un conjunto mayor, más amplio y finito que se denomina *colectivo* o *universo*.

Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo una investigación debemos de clarificar los individuos sobre los que vamos a realizar nuestras observaciones; quiénes serán, cuántos serán, cómo los localizaremos, etc. (León y Montero, 2003). La reflexión sobre estos aspectos resulta básica para el desarrollo de una investigación útil y con resultados fiables.

El tamaño de la muestra viene determinado en palabras de Echevarrieta (1982), por los siguientes rasgos:

- a) El fin que perseguimos
- b) Las características de la población investigada
- c) El grado de error que estamos dispuestos a tolerar en los estimadores muestrales
- d) El personal y capital que poseemos

Como hemos indicado, debido a las dificultades que plantea el trabajar con poblaciones cuando éstas se conforman por un elevado número de individuos lo habitual es que en el desarrollo de las investigaciones hagamos una selección de individuos para que conformen una muestra.

A este proceso de extracción de la muestra de la población se le conoce con el nombre de *muestreo*. Este procedimiento según Bisquerra (2004), y León y Montero (2003), debe desarrollarse de tal forma que sea:

- Representativa, es decir, que los sujetos de nuestra muestra se parezcan a la población que queremos estudiar, para que puedan generalizarse los resultados obtenidos.
- Idónea, de manera que los participantes seleccionados sean los adecuados para realizar el estudio que vamos a desarrollar, por ello es necesaria una acotación clara del fenómeno a estudiar, sus variables y

cuál es la forma de producirlas y registrarlas. Una vez definido el fenómeno de estudio, nos encontramos en disposición de acotar las características de los individuos.

- Accesible, teniendo en cuenta a la hora de seleccionar a la muestra aspectos como las limitaciones espacio-temporales, de acceso a la muestra, etc. Por ello se debe de asegurar que los participantes tienen unas características iguales a las de la población a la que pertenecen y realizar un compromiso entre representatividad y accesibilidad (León y Montero, 2003).

Una vez desarrollados estos aspectos más básicos, nos encontramos en disposición de profundizar en el desarrollo del proceso de realización del muestreo. Fox (1981), señala la existencia de cinco etapas en el proceso de muestreo:

1. Definir o seleccionar el universo; especificar los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinar la población o parte de ella a la que se puede tener acceso.
3. Seleccionar la muestra invitada o conjunto de elementos de población a los que se les pide su participación en la investigación.
4. Muestra aceptante; parte de la muestra que acepta a participar.
5. Muestra productora de datos; la parte de la muestra que aceptó la invitación y que realmente ha generado datos.

Entre las ventajas que proporciona el desarrollo del muestreo suelen indicarse (Arnal, et al., 1992; Arnal, 1997; Bisquerra, 1989; Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1998; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1992; Fox, 1981; Latorre, Del Rincón y Arnal 2005):

- Ahorro de tiempo en la realización de la investigación
- Reducción de costos
- Posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados obtenidos.
- Por el contrario, los mismos autores también señalan una serie de inconvenientes como son:
- La dificultad de utilización de las técnicas de muestreo.

- Las limitaciones propias del tipo de muestreo.
- La extracción de muestras de poblaciones que poseen pocos individuos con las características a estudiar.

La mayoría de manuales sobre metodología de investigación contienen apartados enteros dedicados a los diferentes tipos de selección de muestra. La extensa bibliografía existente sobre el tema no permite la realización de un único tipo de clasificación de los tipos de muestreo (Latorre, Del Rincón y Arnal 2005), no obstante lo más habitual es encontrarnos con una división entre los métodos de muestreo probabilísticos y no probabilísticos.

La dificultad que implica acceder a todos los sujetos para la recopilación de datos, especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, requiere procedimientos de muestreo mediante los que se puedan recoger fracciones de todos los sectores.

Fox (1981) representa el ciclo de muestreo en cinco etapas:



Figura nº15. Ciclo del muestreo (Fox, 1981:369).

El autor, define en este sentido el universo o población, como todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo a los que se les invita a participar en la investigación (muestra invitada), de los que sólo algunos mostrarán disponibilidad para implicarse en el estudio en cuestión (muestra aceptante) y finalmente, de todas esas personas que participan en la investigación, se extraerán los datos (muestra productora de datos) que

servirán, según los objetivos de la misma, para conocer mejor el universo o población de la que se ha extraído la muestra.

Los métodos de muestreo probabilísticos se basan en el principio de equiprobabilidad; es decir, que todos los individuos tienen las mismas probabilidades de salir elegidos para formar parte de la muestra. Se recomienda su utilización siempre que sea posible, puesto que son los que mejor aseguran la representatividad de la muestra (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal 2005). Dentro de éstos existen varias modalidades: aleatorio simple, aleatorio sistemático, estratificado, proporcional o constante, por conglomerados o grupos y polietápico o por conglomerados y etapas.

Por el contrario, los métodos de muestreo no probabilísticos no utilizan el criterio de equiprobabilidad, sino que siguen otros criterios, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal 2005). Los más habituales son: accidental o causal, opinático o intencional, por cuotas y por bola de nieve.

Independientemente del método de muestreo utilizado, es frecuente que existan diferencias entre los datos obtenidos de la muestra y los valores reales de la población. A los datos que recogemos de la muestra se denominan estadísticos, mientras que los valores característicos de la población se denominan parámetros. Con el término precisión se hace referencia a la exactitud con la que un estadístico representa a su parámetro. Por el contrario, la diferencia existente entre el parámetro de una población y el estadístico de una muestra es lo que se conoce como error muestral (Bisquerra, 2004; Latorre, Del Rincón y Arnal 2005).

5.2. Muestra utilizada para el estudio de las dificultades

La población sobre la que hemos realizado la investigación, mediante un muestreo intencional de variación máxima, a fin de identificar a los participantes que puedan proporcionar información valiosa para la comprensión del fenómeno y de forma heterogénea; está conformada por 38 maestros principiantes de educación primaria (22 mujeres y 16 hombres) de la provincia de León, de los que 28 son de centros públicos y 10 de centros concertados.

La obtención de datos se realizó durante los meses de junio, julio y agosto de 2010 porque en esa fecha los profesores de educación primaria habían desempeñado su labor docente por primera vez, dado que las oposiciones al cuerpo de maestro se celebraron en 2009. La limitación de que se realizará durante los meses de verano es que la muestra no fuese tan extensa como hubiésemos deseado.

5.3. Muestra utilizada para el estudio de iniciación a la docencia

En el desarrollo de nuestra investigación hubiese sido deseable realizar un muestreo aleatorio estratificado proporcional en el que cada estrato queda representado en la muestra en proporción exacta a su frecuencia en la población total (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal 2005; León y Montero 2003).

Siguiendo los manuales de metodología de investigación (Colás, Buendía y Hernández-Pina, 2009) para poder estimar el tamaño de la muestra debemos conocer el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, así como el error de estimación máximo permitido, teniendo en cuenta que suele optarse entre el 95 y el 99,7% y el nivel de error de estimación máximo de 5%.

La seguridad elegida, que hace referencia a la “*probabilidad de acertar*”, es decir, que indica la probabilidad de que la estimación que hemos obtenido, en ausencia de sesgos, se ajuste a la realidad. Por consiguiente el nivel de confianza se debe de interpretar como “*una acotación de la función de densidad de probabilidades, o simplemente distribución de probabilidad*” (Rodríguez Osuna, 1991:51 y Rodríguez, Ferreras y Núñez, 1991:141-143).

Por el contrario, el error muestral hace referencia al nivel de precisión de las estimaciones, a la magnitud de las desviaciones respecto los verdaderos valores en la población (Rodríguez Osuna, 1991:51-52 y Rodríguez, Ferreras y Núñez, 1991:141-144).

Por ello, aunque para poder determinar el tamaño de la muestra para poblaciones finitas, menores de 100.000 individuos, se debe aplicar la siguiente fórmula (Cantón Mayo, 2009):

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q} =$$

n: número de elementos que debe componer la muestra
 α : riesgo o nivel de significación
 Z_{α} : puntuación correspondiente al riesgo elegido
p: % estimado
q: 100-p
N: tamaño de la población
e: error permitido

En nuestra investigación, para la obtención de la muestra de maestros noveles, hemos partido de un universo-población conformado por los maestros funcionarios (tanto interinos como de carrera) de educación primaria de la provincia de León que llevan impartiendo docencia tres años³².

La selección de la muestra la hemos realizado por medio de un muestreo estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5% (2σ) y un margen de error de ± 5 .

Aplicando la fórmula anterior citada y partiendo del universo-población conformado por los funcionarios del cuerpo de maestros de educación primaria de la provincia de León, procedemos a determinar el tamaño de la muestra de estudio, con un nivel de confianza del 95,5% (2σ) y un margen máximo de error de estimación admitido de ± 5 .

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q} =$$

$$n = \frac{502 \times 1'96^2 \times 0'05 \times 0'95}{0'05^2 \times (502-1) + 1'96^2 \times 0'05 \times 0'95} =$$

$$n = \frac{91,602952}{1,4347476} = 63,84 .$$

³² Datos facilitados por la Dirección Provincial de Educación de León. Negociado Personal de Infantil y Primaria

Población	502
Aportación de Maestro Educación Primaria	Muestra: 63
Muestra total Diseñada	63 (98,5%)

Tabla nº42. Maestros noveles de educación primaria participantes en el estudio de iniciación a la docencia

En nuestro caso y una vez realizados los cálculos matemáticos, hemos obtenido una muestra real de 63 sujetos tendríamos un tamaño de muestra: $n = 63,84$ por afijación 64 sujetos, por lo que la muestra real (la productora de datos) que es de 63 sujetos, representa el 98,5% de la muestra total diseñada.

En cuanto a la muestra seleccionada de maestros expertos, hemos considerado que al ser un estudio en el que vamos a realizar una comparación en algunos aspectos en función de la experiencia docente acumulada, lo ideal era obtener un número similar al de los maestros noveles para que los resultados fuesen válidos. De esta manera en la siguiente tabla recogemos el total de la muestra utilizada en este segundo estudio y su representación en función de los años ejercidos como maestros.

Total muestra del estudio	123
Maestros noveles	Población: 63 Muestra: (51,2%)
Maestros expertos	Población: 60 Muestra: (48,2%)

Tabla nº43. Maestros de educación primaria participantes en el estudio de iniciación a la docencia

5.4. Muestra de las entrevistas

Con la realización de las entrevistas queremos recoger información significativa y complementaria de la extraída a través de los cuestionarios, y para ello contamos con la colaboración tanto de los maestros noveles como de los expertos de la provincia de León.

El número total de maestros participantes fueron 8, maestros de educación de primaria de la provincia de León, seleccionados en función de su antigüedad como funcionarios del cuerpo de maestros:

- 4 maestros de educación primaria con una antigüedad de 3 años.
- 4 maestros de educación primaria con una antigüedad superior a 3 años.

Por **sexos**, su distribución se corresponde con 4 mujeres y 4 hombres:

- 2 mujeres con una antigüedad no superior a los 3 años
- 2 hombres con una antigüedad no superior a los 3 años
- 2 mujeres con una antigüedad superior a 3 años
- 2 hombres con una antigüedad superior a 4 años

Los criterios empleados para seleccionar la muestra de maestros a entrevistar responden a las siguientes pautas:

- Maestros que, durante la fase de aplicación de los cuestionarios, habían expresado su predisposición a participar en las entrevistas. Mediante este procedimiento, se asegura que una parte de ellas cuente con docentes que realmente se encuentren interesados en la participación de esta investigación.

Destacar que, en la solicitud de participación en la entrevista media su correspondiente petición escrita a través de una carta explicativa.

De esta manera para la realización de esta investigación se contó con la siguiente muestra:

MUESTRA TOTAL DE LA INVESTIGACIÓN		169 maestros
ESTUDIO DE DIFICULTADES	Maestros noveles con una antigüedad de un año	Muestra: 38
ESTUDIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA	Maestros noveles con una antigüedad no superior a los 3 años	Muestra: 63
	Maestros expertos con una antigüedad superior a los 3 años	Muestra: 60
ENTREVISTAS	Maestros noveles con una antigüedad no superior a los 3 años	Muestra: 4
	Maestros expertos con una antigüedad superior a los 3 años	Muestra: 4

Tabla nº44. Muestra total de la investigación.

6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de información, en nuestra investigación hemos utilizado dos instrumentos, los cuestionarios de los dos estudios, de carácter cuantitativo, y las entrevistas, que presentan un carácter más cualitativo.

6.1. Cuestionarios

La técnica de la encuesta consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra. Es muy útil cuando la investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su experiencia personal; es un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Se utiliza el término de encuesta como traducción de *survey* para referirse genéricamente a los amplios estudios descriptivos que recopilan gran número de datos en un momento determinado (transversales, por tanto), mediante diversos tipos de instrumentos, de los que el cuestionario es el más utilizado.

Con el cuestionario, tal como afirma Sierra Bravo (2003), se pretende conocer lo que hacen, piensan u opinan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Se trata de establecer una comunicación descriptiva o cuantitativa entre el encuestador y los encuestados, para obtener datos importantes para la investigación (Cantón Mayo, 2009).

Ha sido definido como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del entrevistador y que según diferentes autores (Bisquerra, 1989; Cohen et al., 2002; Cantón Mayo, 2009), su utilización supone una serie de ventajas como pueden ser:

- a) Es un procedimiento relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.
- b) Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.
- c) La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.

- d) Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que, habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta.
- e) Gran alcance: se puede obtener de una población numerosa abundante información.

Para Cohen et al. (2002), en el diseño de un cuestionario debe de tenerse en cuenta al menos tres consideraciones:

- El propósito del cuestionario. A la hora de construir un cuestionario es fundamental plantearse y delimitar la intencionalidad del mismo. Del Rincón et al. (1995), señalan que para que se produzca una aplicación razonable es conveniente no plantearse propósitos demasiado generales, ni demasiado específicos.

Una vez que se ha delimitado el propósito general conviene describir las áreas específicas que abarcan el estudio, para finalizar enumerando el conjunto de aspectos concretos, sobre los que queremos obtener información, de cada área específica.

Para la realización de este proceso es necesario llevar a cabo una revisión de la literatura publicada sobre el tema objeto de estudio, es decir, acudir a las fuentes de información relevantes; entrevistas, documentos, libros, reuniones, cuestionarios individuales abiertos,... (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

- La población a la que se dirige el cuestionario. La delimitación de la población objeto de estudio y los recursos necesarios para su acceso es fundamental para extraer una muestra significativa. El conocer estas características es de vital importancia en la planificación del estudio.
- Los recursos disponibles, que son los recursos de los que disponemos para la realización de la investigación. Debe de tenerse en cuenta previamente, ya que la utilización de cuestionarios en investigaciones conlleva una serie de gastos necesarios para su desarrollo óptimo.

A la hora de elaborar un cuestionario debemos de tener presente el objetivo que perseguimos con su realización (Del Rincón et al. 1995), por lo que las preguntas o cuestiones formuladas deben de tener relación con el objeto de estudio y poseer sentido para los individuos que cumplimentan el cuestionario.

Se trata de un proceso delicado y difícil puesto que es necesario que sea realizado con la mayor perfección posible y porque a la dificultad que entraña el captar y expresar en indicadores concretos, los aspectos de la realidad significativos en relación al objeto de estudio, se le suman otros tipos de problemas como los lingüísticos y psicológicos (Sierra Bravo, 2003).

Esta dificultad en su construcción nos ha llevado a realizar una esquematización de los criterios fundamentales a la hora de elaborar un cuestionario que sintetizamos en la Figura nº 16.

Nuestra intención ha sido recoger, por medio de los cuestionarios, información sobre las percepciones y sensaciones que tienen los docentes noveles sobre las dificultades que se encuentran en los primeros años de docencia, sobre las necesidades formativas que perciben, sobre los puntos fuertes y débiles de la formación inicial recibida y sobre la incidencia del prácticum en el desarrollo de su labor docente.



Figura nº16. Aspectos para la elaboración de un cuestionario. Basado en Cantón (2004) y Sierra Bravo (2003).

La recogida de todas estas percepciones y su combinación con otra serie de datos contextuales se ha llevado a cabo con la intención de desarrollar y alcanzar los objetivos propuestos inicialmente en la investigación.

El rigor científico de los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios viene determinado por el cumplimiento de las características psicométricas de validez y fiabilidad.

6.1.1. Cuestionario de dificultades de enseñanza

Para la elaboración del cuestionario de dificultades hemos partido del Inventario de Problemas de Enseñanza elaborado por Marcelo García (1991), traducido y adaptado del Inventario de Problemas de Enseñanza (I.S.E.), realizado por Jordell, en 1985, para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia en Noruega; que consta de 55 ítems, cuyas declaraciones hacen mención a una serie de problemas/dificultades a las que han de hacer frente los maestros noveles, organizadas en dimensiones (enseñanza, planificación, evaluación, recursos, entorno, tiempo, relaciones y personal)

Así mismo, se han tenido en cuenta también otros trabajos e investigaciones como el de González Granada (1985), que en su tesis de licenciatura aglutina los problemas percibidos por los profesores noveles en nueve bloques: de organización, de planificación, de aprendizaje, de relaciones sociales, de medición de resultados y recuperación, de formación, administrativos y de perfeccionamiento.

Teniendo en cuenta estos trabajos, hemos declinado utilizar el término problema cambiándolo por el de dificultad ya que entendemos que éste último no conlleva una connotación tan negativa, al ser entendido como un obstáculo o contrariedad que nos impide conseguir algo. Además, hemos reorganizado los ítems del Inventario de Problemas de Enseñanza elaborado por Marcelo García (1991), distribuyéndolos en tres bloques: dificultades académicas, organizacionales, sociales, de material y tecnología.

En cuanto a la **fiabilidad** y **validez** respecta, debido a que no son instrumentos nuevos, de elaboración propia, si no que ya se ha recurrido a ellos en dilatadas investigaciones, estos aspectos no deberían de ser abordados; a pesar de ello

consideramos oportuno, tanto a favor del trabajo de investigación como para el beneficio de mi formación efectuar los cálculos de los referidos coeficientes.

Por **validez** se entiende el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, la característica o dimensión que se pretende medir (Del Rincón y otros, 1995). Debido a que el cuestionario ha sido ya validado por su autor Jordell (1985) y posteriormente por Marcelo García (1991), el cual obtuvo una alta puntuación en la prueba de validez del Coeficiente de Consistencia Interna (0,91%).

Entendemos por **fiabilidad**, y concienciándonos de los diferentes sentidos o enfoques a los que se presta, la precisión de las medidas, en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes. (Del Rincón y otros, 1995).

En nuestro estudio nos decantamos por la fiabilidad como consistencia interna (subíndice de fiabilidad relativa), que ofrece la coherencia o constancia existente en las respuestas de los sujetos a los distintos bloques o subconjuntos de elementos; en este caso el valor numérico de fiabilidad recibe el nombre de coeficiente de consistencia interna.

Existe variedad en los métodos destinados a comprobar la fiabilidad, entre los que se encuentran: métodos de consistencia interna (coeficiente Alfa de Cronbach y coeficiente Kuder-Richardson), método de las dos mitades, método testretest y método de las formas paralelas. En este primer estudio, la fiabilidad del cuestionario de dificultades la hemos medido a través del método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach y a través de la técnica de las dos mitades.

Alfa de Cronbach	0,940
N de elementos	55
Parte 1	0,924
Parte 2	0,879

Tabla nº45. Fiabilidad del Cuestionario de Dificultades de Enseñanza.

Para conocer el índice de fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach, que puede tomar valores comprendidos entre 0 y 1, hemos obtenido un nivel de fiabilidad total de

0,940, que puede considerarse una correlación muy alta. Y utilizando la técnica de las dos mitades, consistente en dividir el test en dos partes compuestas del mismo número de ítems o muy similar, la validez es del 0,924 en la primera parte y de 0,879 en la segunda.

6.1.2. Cuestionario de iniciación a la docencia

Para la construcción del cuestionario de iniciación a la docencia se ha realizado una medición exhaustiva de los ítems, tanto en su formulación (semántica y sintáctica) como en el propio contenido (delimitación del constructo) que representamos mediante el siguiente esquema:

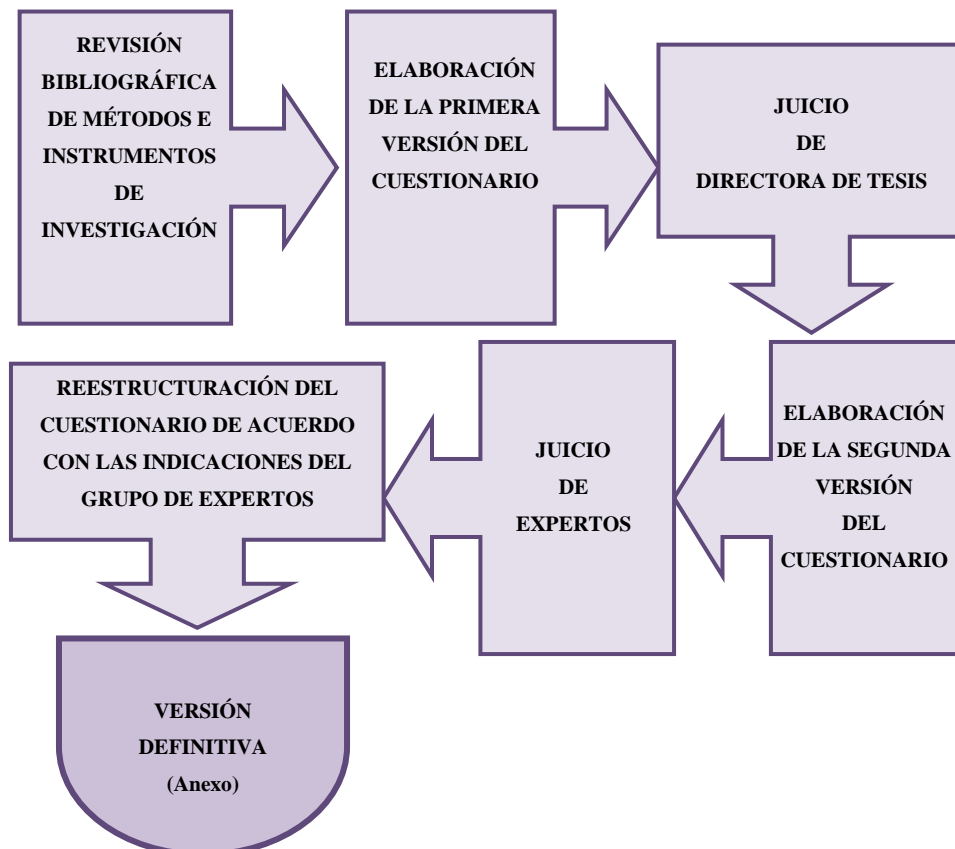


Figura nº17. Proceso de Elaboración del Cuestionario. Basado en Baelo (2008:429)

En primer lugar, hemos realizado una revisión de aquellos instrumentos utilizados en diversos estudios relacionados con las vivencias de los maestros durante su iniciación a la docencia. La mayor parte de ellos no se ajustaba a las expectativas del investigador, por tratarse de estudios que analizaban en la mayoría de los casos solamente los desafíos y dificultades con que los maestros principiantes se enfrentan a su inicio en la docencia. (Veenman 1984; Marcelo García, 1991; Cardona Andújar, 2008, etc.). Esto implica que se proceda a la construcción del instrumento *ad hoc* que permita satisfacer las necesidades planteadas por la investigación.

Ha sido imprescindible una revisión bibliográfica referida al diseño y construcción de instrumentos de recogida de información (Mayntz, Holm y Hübner, 1993; Del Rincón *et al.*, 1995; Bisquerra, 2000; Martínez Olmo, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; etc.) que, unida a la anterior revisión de los cuestionarios existentes sobre estudios similares al nuestro, nos ha proporcionado una amplia perspectiva para su elaboración.

Así, elaboramos una primera versión del cuestionario, compuesta por 135 ítems agrupados en tres dimensiones: Motivación, Formación y Experiencia docente; que fue revisada por las directoras de la Tesis fruto de lo cual elaboramos una segunda versión del instrumento, gracias a sus aportaciones, conformado por 108 ítems:

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO		ÍTEMS
Motivación	Motivos de elección docente	6 ítems
Formación	Identidad Profesional docente	6 ítems
	Finalidad de la Formación Inicial docente	7 ítems
	Formación en asignaturas profesionalizadoras	9 ítems
	Grado de preparación adquirido en la formación inicial a nivel académico, didáctico, organizativo, social, material y de atención a la diversidad.	41 ítems
	Competencias del buen docente	10 ítems
Experiencia docente	Valoración de los primeros años de experiencia docente	7 ítems
	Tipo de actividad de formación realizada	5 ítems
	Valoración de la actividad de formación realizada	7 ítems
	Desarrollo profesional docente	10 ítems

Tabla N°46. Dimensiones de la 2ª versión del cuestionario de iniciación a la docencia.

Esta nueva versión sirvió para confirmar la **validez** del cuestionario, determinada por un grupo de expertos, integrado por:

- Tres profesores de la Universidad de León, doctores y pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar
- Dos maestros de Educación Primaria de la provincia de León

Después de contactar personalmente con cada uno de los mencionados expertos, se le remitió una carta, explicándoles brevemente los objetivos perseguidos con la investigación así como los cuestionarios a validar, solicitando su buen criterio para evaluar la eficacia del cuestionario en su aplicación. Además, se les entregó una plantilla para que evaluaran cada uno de los ítems del cuestionario en cuanto a univocidad, pertinencia y relevancia. Igualmente, se dejó abierta la posibilidad de realizar observaciones o modificaciones varias sobre cualquier aspecto relativo al cuestionario en cada uno de los ítems.

ÍTEM	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones (sugerencias, correcciones)
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	

ÍTEM	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones (sugerencias, correcciones)
	Si	No	Si	No	1	2	3	4	

Tabla Nº 47. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos

Partiendo de las respuestas obtenidas por los expertos, procedimos a la eliminación o conservación de los ítems tomando como criterio de eliminación aquellos que no había obtenido una puntuación de 3 en el apartado de importancia, por al menos 3 de los 5 expertos, y que eran no unívocos o no pertinentes, también para 3 de los 5 expertos.

Una vez eliminados los ítems correspondientes y mejorados los indicados por el grupo de expertos, quedó diseñado el modelo final del cuestionario de iniciación a la docencia, compuesto por 94 ítems agrupados en las siguientes dimensiones:

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO		ÍTEMS
Motivación	Motivos de elección docente	6 ítems
Formación	Identidad Profesional docente	6 ítems
	Finalidad de la Formación Inicial docente	7 ítems
	Formación en asignaturas profesionalizadoras	9 ítems
	Grado de preparación adquirido en la formación inicial a nivel académico, didáctico, organizativo, social, material y de atención a la diversidad.	27 ítems
	Competencias del buen docente	10 ítems
Experiencia docente	Valoración de los primeros años de experiencia docente	7 ítems
	Tipo de actividad de formación realizada	5 ítems
	Valoración de la actividad de formación realizada	7 ítems
	Desarrollo profesional docente	7 ítems

Tabla N°48. Dimensiones de la versión definitiva del cuestionario de Iniciación a la docencia.

Otra de las propiedades medidas fue la **fiabilidad** del instrumento, porque somos conscientes de que cuando el instrumento reúne este requisito las conclusiones del estudio gozarán de mayor confianza, aunque *“tal propiedad es una condición necesaria de la validez, pero no es una condición suficiente, ya que no garantiza por sí misma que una medida es válida”* (Briones, 2008:66).

En este estudio hemos calculado, a través del programa estadístico SPSS, la fiabilidad del instrumento mediante el método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach y a través de la técnica de las dos mitades.

Alfa de Cronbach	0,865
N de elementos	106
Parte 1	0,887
Parte 2	0,740

Tabla n°49. Fiabilidad del Cuestionario de Iniciación a la docencia.

En el primero de los casos (Alfa de Cronbach) se aplica el coeficiente estandarizado, cuyo cálculo está basado en la medida de las correlaciones existentes entre todos los ítems, y se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los coeficientes correspondientes a cada uno de los ítems. Los valores que puede tomar el *coeficiente alfa* están comprendidos entre 0 y 1. El nivel de fiabilidad total, en este caso es de 0,865 y puede considerarse una correlación alta, aunque esta apreciación depende de cuál sea el autor consultado (Bisquerra (1987): ³ 0,75 [*alto*]; Peterson, Sampson y Reardon (1991): ³ 0,85 [*alto*]; Morales (2008:207): «No hay un valor mínimo *sagrado* para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado»; etc.).

En cuanto la técnica de las dos mitades, consistente en dividir el test en dos partes compuestas del mismo número de ítems o muy similar, la validez es del 0,887 en la primera parte y de 0,740 en la segunda.

6.2. Entrevistas

Con el objeto de ahondar en los datos obtenidos mediante los cuestionarios y subsanar las posibles limitaciones que pudiera tener este instrumento como técnica cuantitativa de recogida de información, en nuestra investigación hemos utilizado también la entrevista, para profundizar en la naturaleza cualitativa de la información y aportar desde una perspectiva diferente una explicación a los fenómenos tratados.

La entrevista es una de las “*estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social*” (Del Rincón et al., 1995:307), por lo que antes de proceder a su elaboración hemos realizado una revisión bibliográfica sobre esta práctica dentro de la investigación social (Babbie, 1996; Taylor y Bogdan, 1996; Delgado y Gutiérrez, 1998; Valles, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2006; Ruiz Olabuénaga, 2009), para adquirir las pautas generales y aplicables en cada una de las fases de esta metodología cualitativa, desde su diseño hasta su desarrollo y análisis.

La entrevista es un instrumento que nos permite recoger información por medio de la interacción verbal tanto sobre determinados hechos como acerca de las percepciones personales de los informantes de una forma relativamente cómoda y económica.

Aunque son variadas y diversas las definiciones existentes sobre lo que es una entrevista (Scheuch, 1973; Padua, 1979; Cohen y Manion, 1990; Del Rincón et al., 1995), Sandin (1995), destaca la existencia de unas características comunes a todas las entrevistas:

- Comunicación verbal
- Cierta grado de estructuración
- Finalidad específica
- Situación asimétrica
- Proceso bidireccional y
- Adopción de roles específicos por ambas partes.

La entrevista, por tanto, aporta a la metodología constructivista la profundidad, el detalle y las perspectivas de los entrevistados, permitiendo la interpretación de los significados de las acciones (Del Rincón et al., 1995). Constituye una fuente de significado y complemento para el proceso de observación, a la vez que provee de un marco en el que los entrevistados pueden expresar su comprensión del asunto en sus propios términos (Patton, 1987).

Aunque la entrevista tiene unas posibilidades muy amplias, Kerlinger (1975) le asigna tres usos básicos: de exploración, de recogida de datos y de complemento de otros métodos. Y Adams (1989) señala que posee una serie de ventajas e inconvenientes, que resumimos a continuación.

VENTAJAS	LIMITACIONES
La entereza de las respuestas de los ítems es muy alta	Dificultad para llegar a una distribución geográfica amplia
La información recogida es más completa, de mayor calidad	Es un método costoso tanto desde la perspectiva económica como humana
Permite una mayor profundización en las percepciones de los casos objeto de estudio (individuos, organizaciones, comunidades,...) que con otros métodos de recogida de información	Mayor dificultad en el análisis de los datos obtenidos

Tabla nº50. Ventajas y limitaciones de las entrevistas (Adams, 1998).

De todas formas, coincidimos con Patton (1987), a la hora de afirmar que constituye una fuente de significado y complemento para el proceso de observación, convirtiéndose en una de las técnicas más válidas para la profundización de los datos, y por ello nos hemos declinado hacia su utilización.

En nuestra investigación, hemos utilizado la entrevista por tratarse de un valioso recurso para la recogida de datos, ya que nos permite obtener gran cantidad de información acerca del conocimiento y de la experiencia que tienen los participantes de los dos sectores analizados, maestros noveles y maestros expertos, respecto a la iniciación a la docencia.

Creemos que durante la realización de la entrevista es posible desarrollar las motivaciones, percepciones y argumentaciones del entrevistado frente a una serie de aspectos que no pudieron ser desarrollados por la muestra que cumplimentó el cuestionario. Además nos permite, junto con las otras técnicas de recogida de información utilizadas, contrastar y profundizar en la problemática que ocupa nuestro estudio.

En cuanto a la tipología de entrevista desarrollada, podemos considerar que los encuentros mantenidos con los entrevistados pueden clasificarse, según el grado de estructuración (Denzin, 1978; Del Rincón et al. 1995), como *entrevistas semiestructuradas*, ya que partiendo de un guión preestablecido, la propia marcha de la entrevista permite que la secuencia de las preguntas se modifique según las respuestas de los informantes, posibilitando una mayor flexibilidad y naturalidad.

Teniendo en cuenta el grado de directividad, podemos englobar nuestras entrevistas como *semidirigida* (Del Rincón et al. 1995; Patton, 1987) ya que a pesar de que el entrevistador cuenta con una lista de aspectos a tratar, es libre para adaptar la forma y el orden de las preguntas.

Este tipo de entrevistas garantizan que no se omitan áreas importantes y que se aproveche al máximo el escaso tiempo del que se disponía para la realización de las mismas. En la misma línea Patton (1987), afirma que este tipo de entrevistas permite la sistematización de la información, haciéndola comparable y favoreciendo la comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados.

Para elaborar el protocolo de las entrevistas se ha tenido presente que las cuestiones deberían de profundizar en los cuatro grandes apartados recogidos entre los dos cuestionarios: dificultades, motivación, formación y experiencia docente.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, se diseñaron una serie de preguntas para facilitar el desarrollo de las entrevistas relacionadas con las dimensiones recogidas con anterioridad y además, dentro de cada pregunta, las cuestiones de las que se había de recabar la opinión del entrevistado.

El guión de las entrevistas, compuesta por siete preguntas, después de sucesivas revisiones, quedó redactado tal y como se recoge en el cuatro siguiente:

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?
2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios?
¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?
3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?
4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?
5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?
6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Figura nº18. Modelo de entrevista aplicada a los maestros

Se invitó a participar en las entrevistas a maestros noveles (con menos de 4 años de experiencia docente) y a maestros expertos (con más de 4 años de experiencia docente) de la provincia de León, realizándose un total de ocho entrevistas.

En el siguiente cuadro podemos observar la distribución de los entrevistados en los diferentes grupos, así como la fecha de realización de las entrevistas:

	Hombres	Mujeres	FECHA
MAESTROS NOVELES	2	2	Enero 2012
MAESTROS EXPERTOS	2	2	Enero 2012

Tabla n°51. Perfiles de los entrevistados

Debido a la dificultad de cuadrar horarios, y lugares y personas se ha optado por realizar las entrevistas por medio del correo electrónico, tras lo cual se realizó el análisis de la información recabada.

6.3. Triangulación

La triangulación es un técnica que a partir del “poder mágico” del triangulo permite dotar de **validez** a un proceso, e implica recoger gran cantidad de datos para referirlos al mismo tema o problema y que éstos se recojan desde puntos de vista o informantes distintos.

Al finalizar se realizan múltiples comparaciones para revelar distintos aspectos de la realidad empírica. Denzin (1979) señala que la triangulación es la combinación de metodologías para el estudio de un mismo fenómeno.

En nuestro caso se realizó la triangulación basada en los datos recogidos por medio de diferentes instrumentos y por la observación (Pérez Serrano, 1994). Este sistema nos ha permitido integrar evidencias para cada categoría procedentes de fuentes variadas; cuestionarios y entrevistas.

Aunque no en todas las categorías hemos contado con evidencias desde todos los ámbitos, se ha procurado llevar a cabo las interpretaciones basándonos en, al menos dos fuentes, para asegurar un nivel de validez óptimo y dejar un menor espacio para la interpretación del investigador.

6.4. APLICACIÓN, TRATAMIENTO Y PREPARACIÓN DE LOS DATOS

Los métodos utilizados para la recolección de la información necesaria para el desarrollo del estudio requieren de un proceso de codificación, vaciado y tratamiento de esta información, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Para el primer estudio, el de las dificultades de enseñanza, enviamos vía electrónica los cuestionarios, entre los maestros noveles de educación primaria que llevaban impartiendo tan sólo un año de docencia, durante el verano de 2010, porque consideramos importante recabar los datos cuándo los docentes acababan de finalizar su primer año de trabajo docente para que las respuestas fuesen lo más reales posibles. La limitación de que se realizará durante los meses de verano es que la muestra no fuese tan extensa como hubiésemos deseado.

En cuanto al estudio de la iniciación a la docencia, pasamos personalmente los cuestionarios entre los asistentes al Curso de Formación para profesorado en fase de prácticas, impartido por el CFIE, durante el mes de noviembre de 2011. Además elaboramos un cuestionario on-line para facilitar la obtención de respuestas entre los maestros de la provincia de León, contactando previamente vía electrónica con ellos pidiéndoles su colaboración.

Una vez que obtuvimos la muestra de maestros noveles para este segundo estudio, enviamos (vía postal/electrónica) el cuestionario a maestros expertos de educación primaria, de la provincia de León, hasta conseguir una muestra similar a la de los maestros noveles obtenidos.

A pesar de lo indicado por García Llamas, González y Ballesteros (2001), sobre la alta mortalidad muestral producida en esta técnica, creemos que ha sido la forma más adecuada, de acuerdo con nuestras posibilidades, para poder desarrollar la investigación.

Para la preparación de los datos procedentes de los cuestionarios seguimos el esquema, ya clásico, desarrollado por García Llamas, González y Ballesteros (2001), mediante el cual se realiza una depuración de los datos y una organización de los mismos para su posterior transformación e interpretación

Una vez recibidos todos los cuestionarios cumplimentados por los maestros de educación primaria de la provincia de León, 38 para el estudio de las dificultades de enseñanza y 123 para el de la iniciación a la docencia, procedimos a numerarlos para poder localizar y verificar la exactitud de los datos extraídos de cualquiera de ellos en un momento dado.

Tras la numeración de los cuestionarios se procedió a la organización de los mismos y a la elaboración de dos matrices de datos en el programa SPSS (Statistical Package Social Science) para Windows v. 15.0; una para el cuestionario de dificultades de enseñanza y otra para el cuestionario de iniciación a la docencia. El proceso de introducción de los datos procedentes del cuestionario de dificultades de enseñanza se realizó durante el mes de septiembre de 2010 y para el cuestionario de iniciación a la docencia durante el mes de Enero de 2011.

Una vez depurados, organizados e introducidos todos los datos se procedió a la transformación de los mismos con el programa de análisis estadístico 15.0, para el tratamiento cuantitativo de ambos cuestionarios ofreciendo porcentajes, tablas y correlaciones entre los aspectos tratados.

Recurrimos a la utilización del software de Microsoft Excel (dentro del paquete ofimático Microsoft Office XP) para el diseño de gran parte de los gráficos y tablas que se presentan en la investigación, consecuencia de la poca variedad y calidad del programa SPSS 15.0 en la realización de gráficos y tablas.

Para el análisis de la información procedente de las entrevistas en sus distintas fases de organización, categorización, codificación y de procesos para obtener resultados, se fundamenta en los procesos habituales para el tipo de investigación cualitativa (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bardin, 2002; García Llamas, 2003; Andréu, 2000; Porta, 2003; Piñuel, 2002).

En primer lugar, como las entrevistas se realizaron a través del correo electrónico, realizamos una serie de plantillas, necesarias para recogerse en ellas las distintas categorías. Y así, procedimos a la lectura de cada entrevista para hacer un inventario que nos permitiera aislar los elementos. Como soporte de toda esta labor manual personal se ha utilizado el procesador de textos de Word (Microsoft Office XP).

Finalmente, transformados los datos cuantitativos y cualitativos en información manejable, procedimos a la interpretación de los datos obtenidos, que como señala Pérez Serrano (1994), es el momento más arriesgado del proceso de la investigación, ya que supone integrar, relacionar, establecer conexiones y hacer comparaciones. Este proceso requiere del investigador dosis de creatividad, a la vez que le exige ser riguroso, compromiso con la opción desarrollada y la asunción de la posibilidad o riesgo de equivocarse.

Cuando se lleva a cabo una interpretación de datos se pueden establecer tres niveles de análisis; aproximativo, significativo y teórico. La interpretación aproximativa de naturaleza descriptiva analiza los datos tal y como han sido recogidos, las interpretaciones significativas añaden a los análisis anteriores la significación de los valores alcanzados por los diferentes estadísticos, mientras que al realizar una interpretación teórica se busca referenciar los datos obtenidos con la teoría que los sustenta (Pérez Serrano, 1994; 1998).

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

0. INTRODUCCIÓN

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE DIFICULTADES DE ENSEÑANZA

1.1. Datos de identificación

1.2. Análisis por dimensiones

1.2.1. Dimensión de dificultades académicas

1.2.2. Dimensión de dificultades organizacionales

1.2.3. Dimensión de dificultades sociales

1.2.4. Dimensión de dificultades materiales-tecnológicas

1.2.5. Resumen de las dificultades más importantes de los maestros principiantes

1.3. Análisis de las dificultades de enseñanza en función del sexo

1.3.1. Dimensión de dificultades académicas

1.3.2. Dimensión organizacional

1.3.3. Dimensión social

1.3.4. Dimensión material

1.3.5. Resumen de las dificultades en función del sexo

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

2.1. Datos de identificación

2.2. Motivación

2.3. Formación

2.3.1. La Identidad Profesional Docente

2.3.2. Finalidad de la Formación Inicial

2.3.3. Formación adquirida en las Asignaturas profesionalizadoras

2.3.4. Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria

2.3.4.1. Nivel de preparación adquirido en función de los años de experiencia

2.3.4.1.1. Ámbito Académico

2.3.4.1.2. Ámbito Didáctico

2.3.4.1.3. Ámbito Organizativo

2.3.4.1.4. Ámbito Social

2.3.4.1.5. Ámbito Material-Tecnológico

2.3.4.1.6. Ámbito de Educación Especial

2.3.4.2. Nivel de preparación adquirido en función del sexo

2.3.4.2.1. Ámbito Académico

2.3.4.2.2. Ámbito Didáctico

- 2.3.4.2.3. Ámbito Organizativo
- 2.3.4.2.4. Ámbito Social
- 2.3.4.2.5. Ámbito Material-Tecnológico
- 2.3.4.2.6.Ámbito de Educación Especial

2.3.5. Competencias del docente

2.4. Experiencia docente

- 2.4.1. Valoración de los primeros años de experiencia docente
- 2.4.2. Actividad de formación realizada y su valoración
- 2.4.3. Desarrollo profesional docente

3. ANÁLISIS FACTORIAL

3.1. Introducción

3.2. Análisis factorial del estudio de dificultades de enseñanza

- 3.2.1. Dificultades académicas
- 3.2.2. Dificultades organizativas
- 3.2.3. Dificultades sociales
- 3.2.4. Dificultades materiales

3.3. Análisis factorial del estudio de iniciación a la docencia

- 3.3.1. Elección docente
- 3.3.2. Formación
 - 3.3.2.1. Identidad profesional y finalidad de la formación
 - 3.3.2.2. Asignaturas profesionalizadoras
 - 3.3.2.3. Nivel de preparación adquirido
 - 3.3.2.4. Competencias del buen docente

3.3.3. Experiencia Docente

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

4.1. La motivación para la elección de la carrera docente

4.2. La formación

- 4.2.1. Valoración de la formación
- 4.2.2. Utilidad de la formación
- 4.2.3. Debilidades de la formación

4.3. La experiencia Docente

- 4.3.1. Rasgos del maestro novel
- 4.3.2. Dificultades de enseñanza
- 4.3.3. Actividades de formación

5. COMPARACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

- 5.1. Motivación: elección de la carrera docente
- 5.2. Formación recibida
- 5.3. Experiencia docente

0. INTRODUCCIÓN

El análisis e interpretación de los datos constituye uno de los apartados fundamentales dentro de la investigación científica, en la medida en que supone un puente entre la parte teórica desarrollada y la recogida y presentación de los resultados obtenidos, por un lado, y por otro, las conclusiones que se deriven de nuestra investigación así como las futuras líneas de investigación que se puedan abrir como consecuencia de la misma.

Este análisis se va a estructurar en dos partes claramente diferenciadas:

- Una de carácter cuantitativo, en la que se presentan mediante diferentes análisis, de tipo descriptivo, los datos aportados por el Cuestionario de Dificultades de Enseñanza y por el Cuestionario de iniciación a la docencia.
- Y otra de naturaleza cualitativa, en la que analizaremos la información extraída de las entrevistas realizadas a maestros tanto noveles como expertos de la provincia de León.

Una vez realizado el análisis de estos resultados, se procederá a la triangulación de de los mismos. Esta técnica constituye uno de los *métodos más importantes propuestos para asegurar los criterios de validez reconocidos, aportando credibilidad a los datos obtenidos en la investigación* (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1992:275). De esta forma, mediante la comparación de los diferentes resultados obtenidos, se intenta conocer el nivel de coincidencia entre todos ellos para establecer después las inferencias correspondientes y en función de estas, formular las conclusiones generales y específicas de este trabajo de investigación.

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE DIFICULTADES DE ENSEÑANZA

1.1. Datos de identificación

Los cuestionarios diseñados incluyen unas preguntas de carácter general relacionadas con las características propias de los sujetos que los cumplimentan, lo que nos ayuda a la hora de identificar el perfil de los encuestados (nunca su identificación particular) que componen nuestra muestra.

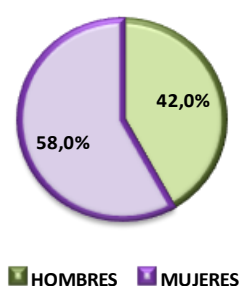


Figura nº19. Porcentaje de sexos de los participantes en la muestra del cuestionario de dificultades de enseñanza.

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 20 y 25 años	8	21%
Entre 26 y 30 años	18	47,4%
Mayor de 30 años	10	26,3%
No contesta	2	5,3%
Total	38	100%

Tabla nº 52. Frecuencia de la edad de los sujetos de la muestra.

La población participante en el estudio está conformada por un total de 38 maestros noveles de Educación Primaria, que tienen una antigüedad en el cuerpo docente de un año, de los cuales el 58% son mujeres y el 42% son hombres, con edades que superan los 25 años, encontrándose el 47,4% en el intervalo de los 26 y 30 años y un 26,3% en más de 30 años. En base a estos datos, observamos como en la provincia de León, la mayoría de los maestros de primaria no acceden a su primer trabajo nada más acabar sus estudios universitario, sino que tardan unos años en poder acceder a al mismo.

	Frecuencia	Porcentaje
Público/Rural	20	52,6%
Público/Urbano	8	21,1%
Concertado/Urbano	10	26,31%
Total	38	100,0

Tabla nº53. Frecuencia del tipo y del carácter del centro.

La mayoría de los maestros noveles (73,7%) trabajan en centros públicos, de los cuáles un 52,6% son rurales, mientras que un 26,3% desarrollan su labor docente en centros concertados urbanos.

1.2. Análisis por dimensiones

Con el objetivo de buscar claridad vamos a exponer los resultados agrupando las dificultades en cuatro dimensiones (académica, organizativa, social y material-tecnológica) que facilitarán la organización de las mismas y que irán acompañadas de unas tablas donde se incluyen cada uno de los ítems que pertenecen a una misma dimensión, su declaración y la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cinco opciones que se proporcionaban a los docentes:

1. No representa ni ha representado *Ninguna Dificultad*.
2. Representa o ha representado *Alguna Dificultad*.
3. Representa o ha representado una *Considerable Dificultad*.
4. Representa o ha representado una *Gran Dificultad*.
5. Esta dificultad *no es relevante* para el nivel educativo en que enseño.

Debemos recordar, que para nuestro estudio consideraremos, al igual que Marcelo García (1991), que son dificultades aquellos ítems que obtengan un porcentaje superior al 25%, al sumar las respuestas Representa o ha representado una *Considerable Dificultad* + Representa o ha representado una *Gran Dificultad*.

1.2.1. Dimensión de dificultades académicas

Observamos que en esta dimensión la única frecuencia de respuesta superior al 25% de maestros que han contestado las opciones 3 y 4, corresponde al ítem 5 (26,4% de la muestra) cuyo contenido hace referencia a “*Motivar a los alumnos en las tareas escolares*”.

Por otra parte, los resultados nos revelan que ninguno de los sujetos de la muestra (0%) considera que los ítems 18 y 19, referidos a “*Cometer errores de contenido cuando estoy explicando*” y a “*No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño*”, que representen o hayan representado una gran dificultad en la realización de su trabajo docente.

ÍTEM- DECLARACIÓN	1	2	3	4	5	3+4
3. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	42,1%	42,1%	10,5%	5,3%	5,3%	15,8%
4. Explicar las lecciones a los alumnos	57,9%	36,8%	0%	5,3%	0%	5,3%
5. Motivar a los alumnos en las tareas escolares	42,1%	31,6%	21,1%	5,3%	0%	26,4%
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	57,9%	26,3%	15,8%	0%	0%	15,8%
7. Ser creativo al enseñar	52,6%	36,8%	10,5%	0%	0%	10,5%
9. Conocer lo que los alumnos ya saben	57,9%	31,6%	10,5%	0%	0%	10,5%
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos	26,3%	57,9%	10,5%	5,3%	0%	15,3%
11. Saber en qué contenidos hacer mayor hincapié o desglosar más	42,1%	52,6%	5,3%	0%	0%	5,3%
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	68,4%	31,6%	0%	0%	0%	0%
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	89,5%	10,5%	0%	0%	0%	0%
20. Hacer exámenes	73,7%	21,1%	5,3%	0%	0%	5,3%
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos	73,7%	21,1%	5,3%	0%	0%	5,3%
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz	31,6%	52,6%	10,5%	5,3%	0%	15,8%

Tabla nº54. Frecuencia de las dificultades de la dimensión académica.

Podemos interpretar estos resultados diciendo que los maestros principiantes de la muestra, se sienten más presionados por el desconocimiento para motivar a su alumnado con el fin de conseguir que presten atención en clase y avancen en sus aprendizajes.

Algunos autores como Barr y Rudisill (1980) citados en Jonston y Ryan (1983); Veenman (1984); Jordell (1985); Britton et al (1999); Serpell (2000) o Cardona (2008); coinciden con estos resultados al señalar que la motivación del alumnado se encuentra entre las principales dificultades que se encuentran los maestros en su inicio en la profesión docente.

1.2.2. Dimensión de dificultades organizacionales

En esta dimensión, en la que se engloban los ítems que hacen referencia a la planificación y organización de la enseñanza así como a la distribución del tiempo de trabajo, el 36,8% de los maestros noveles consideran que “Organizar el trabajo diario de la clase” (ítem 12), es causa de preocupación, mientras que un 31,6% expresa que “Encontrar tiempo para preparar materiales” (ítem 47) y “Decidir cuánto contenido enseñar” (ítem 48) les ha suscitado interrogantes en algún momento de su trabajo en el aula.

ÍTEM- DECLARACIÓN	1	2	3	4	5	3+4
1.Mantener una adecuada organización académica en clase	52,6%	36,8%	10,5%	0%	0%	10,5%
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupo, teatro, etc.)	47,4%	47,4%	5,3%	0%	0%	5,3%
12. Organizar el trabajo diario de la clase	5,3%	57,9%	26,3%	10,5%	0%	36,8%
13. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	21,1%	68,4%	10,5%	0%	0%	10,5%
14. Programar una lección para un día	89,5%	5,3%	5,3%	0%	0%	5,3%
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena,, mes, año)	21,1%	73,7%	0%	5,3%	0%	5,3%
16. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos	73,7%	21,1%	5,3%	0%	0%	5,3%
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	26,3%	52,6%	21,1%	0%	0%	21,1%
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	57,9%	36,8%	0%	0%	5,3%	0%
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)	42,1%	36,8%	15,8%	5,3%	0%	21,1%
45. Elevado número de alumnos en clase	57,9%	26,3%	10,5%	5,3%	0%	15,8%
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	26,3%	47,4%	10,5%	10,5%	5,3%	21%
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	26,3%	42,1%	26,3%	5,3%	0%	31,6%
48. Decidir cuánto contenido enseñar	26,3%	36,8%	31,6%	0%	5,3%	31,6%
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	42,1%	36,8%	5,3%	15,8%	0%	21,1%

Tabla n°55. Frecuencia de las dificultades de la dimensión organizacional.

Por otra parte observamos, que a ninguno de los maestros principiantes de la muestra les preocupa “*Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela*” (ítem 40).

La interpretación más acorde con los resultados obtenidos, nos lleva a considerar que la verdadera dificultad organizacional a la que han tenido que enfrentarse los maestros principiantes de la muestra, estriba en organizar todo lo necesario para poder desarrollar las clases cada día (preparar los materiales o decidir que contenidos son los más importantes que deben adquirir sus alumnos), encontrándose además con la dificultad de no contar con el tiempo suficiente para poder organizarlo todo correctamente.

Algunos autores como Brower (1987) o Evertson (1989), coinciden con estos resultados al señalar que la gestión y organización de las clases es una de las grandes dificultades a las que debe enfrentarse cualquier maestro novel en sus inicios dentro de la profesión.

1.2.3. Dimensión de dificultades sociales

En esta dimensión se engloban los ítems referidos a las interacciones que el docente mantiene con los alumnos; a los aspectos que pueden ser conflictivos en el trato y relaciones con los padres; al ambiente y relaciones entre los compañeros del centro y con el director; así como la dimensión personal de cada maestro.

En la tabla que presentamos a continuación se refleja como los “*Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos*” (ítem 29), ha sido señalado por el 42,1% de los maestros noveles como fuente de alguna dificultad o preocupación en algún momento, es decir, no saben controlar al alumnado dentro del aula. Sin duda ésta es una de las dificultades que más les afecta a estos docentes como demuestran diferentes investigaciones (Wildman et al, 1989; Hernández de la Torre, 1990, etc.)

Destaca también en esta dimensión el ítem 29, “*Saber si agrado a los alumnos*”, que para el 26,4% de los maestros noveles estima ha supuesto una cierta o considerable dificultad en su inicio profesional.

Por último observamos que “*Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela*” (ítem 52) obtiene una mayor frecuencia de maestros en la opción 1 (más del 50%) lo que nos confirma la idea que los maestros noveles suelen establecer nuevas relaciones con soltura.

ITEM- DECLARACION	1	2	3	4	5	3+4
23. Definir mi papel como profesor	63,2%	31,6%	5,3%	0%	0%	5,3%
24. Saber si agrado a los alumnos	36,8%	36,8%	21,1%	5,3%	0%	26,4%
25. Entablar contacto personal con os alumnos	84,2%	10,5%	5,3%	0%	0%	5,3%
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría	36,8%	47,4%	15,8%	0%	0%	15,8%
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	36,8%	21,1%	36,8%	5,3%	0%	42,1%
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	47,4%	42,1%	5,3%	5,3%	0%	10,6%
31. Relaciones con los padres	42,1%	47,4%	5,3%	5,3%	0%	10,6%
32. Encontrar indiferencia en los padres	26,3%	52,6%	15,8%	5,3%	0%	21,1%
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres	31,6%	47,4%	21,1%	0%	0%	21,1%
35. Cooperar con los compañeros	57,9%	36,8%	5,3%	0%	0%	5,3%
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	47,4%	47,4%	5,3%	0%	0%	5,3%
37. Sentirme poco integrado profesionalmente en la escuela y entre los compañeros	63,2%	26,3%	5,3%	0%	5,3%	5,3%
38. Desacuerdos profesionales con los compañeros	52,6%	42,1%	5,3%	0%	0%	5,3%
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	57,9%	26,3%	5,3%	5,3%	0%	10,6%
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	31,6%	47,4%	5,3%	5,3%	5,3%	10,6%
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela	63,2%	21,1%	15,8%	0%	0%	15,8%
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela	52,6%	47,4%	0%	0%	0%	0%
53. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicaciones	36,8%	52,6%	10,5%	0%	0%	10,5%
54. Calidad del alojamiento	68,4%	15,8%	5,3%	0%	10,5%	5,3%
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria	47,4%	42,1%	5,3%	5,3%	0%	10,6%

Tabla nº56. Frecuencia de las dificultades de la dimensión social.

Podemos concluir diciendo que dentro de la dimensión Social, lo que más les preocupa a los docentes principiantes está relacionado por un lado con mantener el control del aula y por otro con conocer si los alumnos están satisfechos con su trabajo en el aula, si valoran su labor docente.

1.2.4. Dimensión de dificultades materiales-tecnológicas

Dentro de esta dimensión, en la que se hace referencia a los medios y recursos disponibles en la escuela, observamos que excepto la “*Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)*” (31,6%) y la “*Escasez de materiales didácticos en la escuela*” (26,3%) el resto de ítems han obtenido sus mayores puntuaciones en las opciones 1 y 2, lo que significa que no les han supuesto ni grandes ni considerables dificultades.

ÍTEM- DECLARACIÓN	1	2	3	4	5	3+4
8. Elegir libro de texto	42,1%	42,1%	0%	0%	15,8%	0%
17. Escasez de materiales didácticos en la escuela	36,8%	36,8%	26,3%	0%	0%	26,3%
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar	31,6%	52,6%	5,3%	10,5%	0%	15,8%
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza	36,8%	42,1%	10,5%	5,3%	5,3%	15,8%
39. Tener suficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	52,6%	36,8%	10,5%	0%	0%	10,5%
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza	42,1%	42,1%	10,5%	5,3%	0%	15,8%
44. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)	21,1%	47,4%	21,1%	10,5%	0%	31,6%

Tabla nº57. Frecuencia de las dificultades de la material-tecnológica.

Coincidimos con Vera (1988), al señalar que la falta de medios y recursos es la gran dificultad a la que deben enfrentarse los maestros. Y con los resultados obtenidos por Marcelo García (1991), en que la utilización y el suministro de los materiales de enseñanza es lo que más les preocupa a los docentes principiantes en su quehacer diario.

Y esto puede ser debido al desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y de los recursos que posee.

1.2.5. Resumen de las dificultades más importantes de los maestros principiantes

Una vez hemos presentado los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, creemos necesario proporcionar un resumen de las dificultades más importantes identificadas por la muestra de los maestros principiantes.

Recordamos, tal como hemos indicado anteriormente, que seguimos el trabajo realizado por Marcelo García (1991), en el sentido de identificar las "*dificultades más importantes*", como aquellas que sean señaladas por al menos el 25% de los maestros principiantes como una "*considerable*" o "*gran dificultad*".

Como podemos observar, la principal dificultad, que ha sido señalado por casi la mitad de los maestros principiantes, corresponde al ítem 29, "*Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos*". Sin duda éste es una de las dificultades que más les afecta a estos docentes como demuestran diferentes investigaciones (Wildman et al, 1989; Hernández de la Torre, 1990, etc.). Y para Veenman (1984), también es la principal dificultad a la que han de hacer frente los maestros noveles.

Le sigue en orden de importancia el ítem 12 "*Organizar el trabajo diario de la clase*" (señalado también por Vonk, 1982 y por Venman, 1984) convirtiéndose en una de las más "universales" de nuestra muestra, ocupando los primeros puestos de importancia.

La tercera dificultad viene dada por el ítem 44 que denota las dificultades que los maestros tienen para utilizar diferentes medios de enseñanza, y por la falta de tiempo que tienen para preparar los materiales necesarios para impartir las clases (ítem 47), que es una de las dificultades que caracterizan al docente, como un profesional muy ocupado y preocupado por decidir cuánto contenido debe transmitir a su alumnado (ítem 48). Estas dificultades también fueron recogidas por el estudio de Marcelo García (1991).

ÍTEM- DECLARACIÓN	3	4	3+4
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	36,8%	5,3%	42,1%
12. Organizar el trabajo diario de la clase	26,3%	10,5%	36,8%
44. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)	21,1%	10,5%	31,6%
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	26,3%	5,3%	31,6%
48. Decidir cuánto contenido enseñar	31,6%	0%	31,6%
5. Motivar a los alumnos en las tareas escolares	21,1%	5,3%	26,4%
24. Saber si agrado a los alumnos	21,1%	5,3%	26,4%
17. Escasez de materiales didácticos en la escuela	26,3%	0%	26,3%

Tabla nº58. Resumen de la frecuencia de las dificultades más importantes.

Por último, en cuarto lugar, están las dificultades que los maestros principiantes se encuentran a la hora de “*Motivar a los alumnos en las tareas escolares*” (ítem 5), “*Saber si agrado a los alumnos*” (ítem 24) y la “*Escasez de materiales didácticos en la escuela*” (ítem 17).

Una vez que hemos señalado las dificultades más importantes para el conjunto de maestros principiantes del estudio vamos a analizar si existe diferencia en la percepción de las dificultades en relación al sexo de los maestros.

1.3. Análisis de las dificultades de enseñanza en función del sexo

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación es comprobar si existe diferencia en la percepción de las dificultades de enseñanza entre los hombres y las mujeres, a continuación vamos a analizar las diferentes dimensiones teniendo en cuenta el sexo de los encuestados.

1.3.1. Dimensión de dificultades académicas

Al hacer el estudio en función del sexo comprobamos como para los hombres, dentro de esta dimensión, la única dificultad señalada a la hora de realizar su trabajo docente ha sido “Motivar a los alumnos en las tareas escolares” (37,5%).

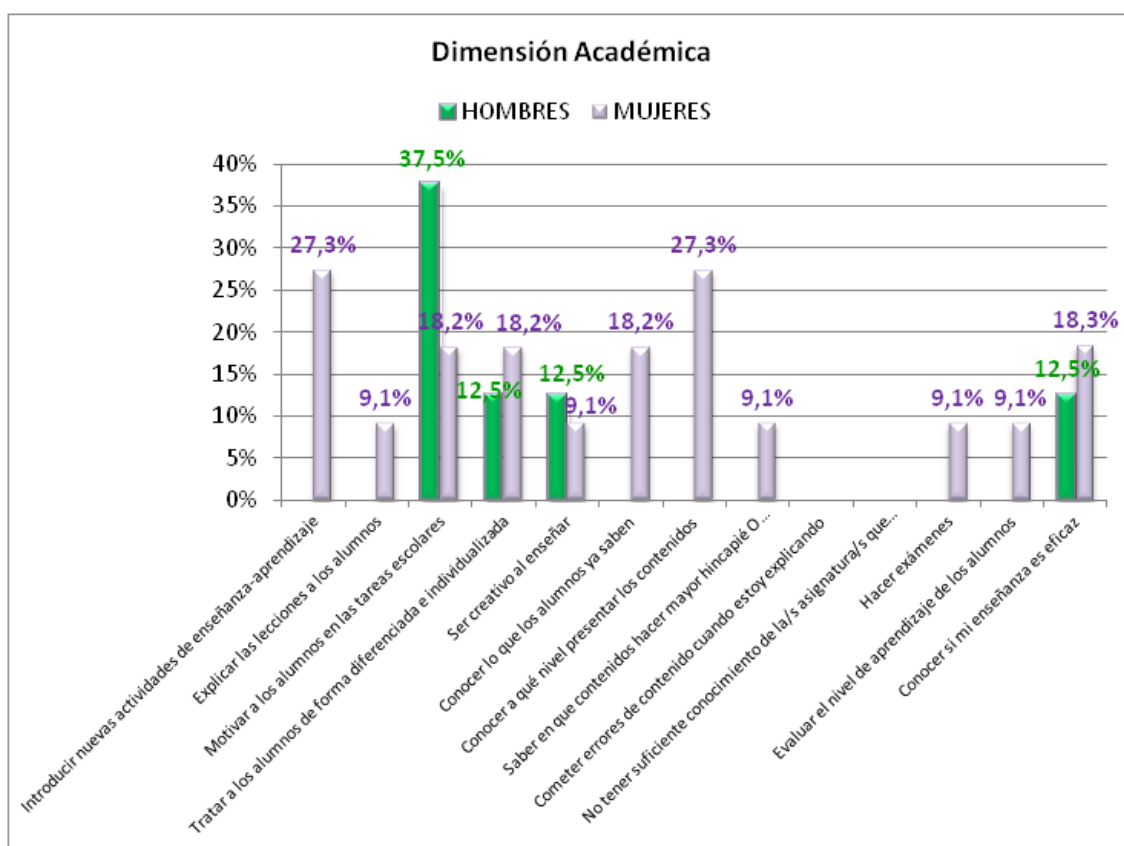


Figura n°20. Dificultades de enseñanza académicas en función del sexo.

En cambio, las mujeres se han encontrado dificultades a la hora de “Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje” y de “Conocer a qué nivel presentar los contenidos” (27,3%).

1.3.2. Dimensión organizacional

Dentro de esta dimensión, comprobamos como los hombres consideran haber encontrado mayores dificultades, que las mujeres, a la hora de “Organizar el trabajo diario de la clase”; “Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)”; “Elevado número de alumnos en clase”; “Escasez de departamentos y zonas de lectura

en la escuela”; “Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio” y “Encontrar tiempo para preparar materiales” (25%).

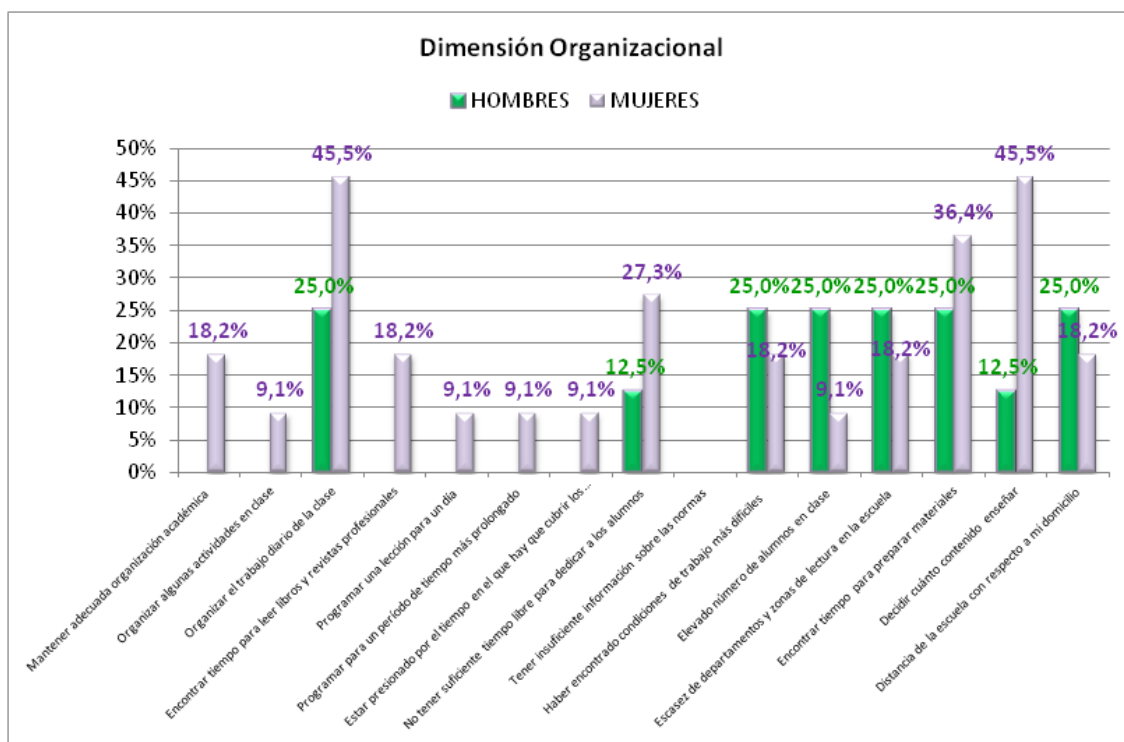


Figura n°21. Dificultades de enseñanza organizativas en función del sexo.

En cuanto a las mujeres, a pesar de haber indicado que se han encontrado menos dificultades dentro de este ámbito que los hombres coinciden con ellos al señalar las siguientes: “Organizar el trabajo diario de la clase” (45,5%) y la “Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio”(36,4%), el resto de dificultades que señalan haberse encontrado han sido a la hora de “Decidir cuánto contenido enseñar” (45,5%) y “No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos”(27,3%).

1.3.3. Dimensión social

En esta dimensión tanto los hombres (37,5%) como las mujeres (45,5%) han señalado que la mayor dificultad han sido los “Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”. Además, un 25% de los hombres también ha encontrado dificultades a la hora de “Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría”; “Encontrar indiferencia en los padres” y de “Saber si agrado a los alumnos”.

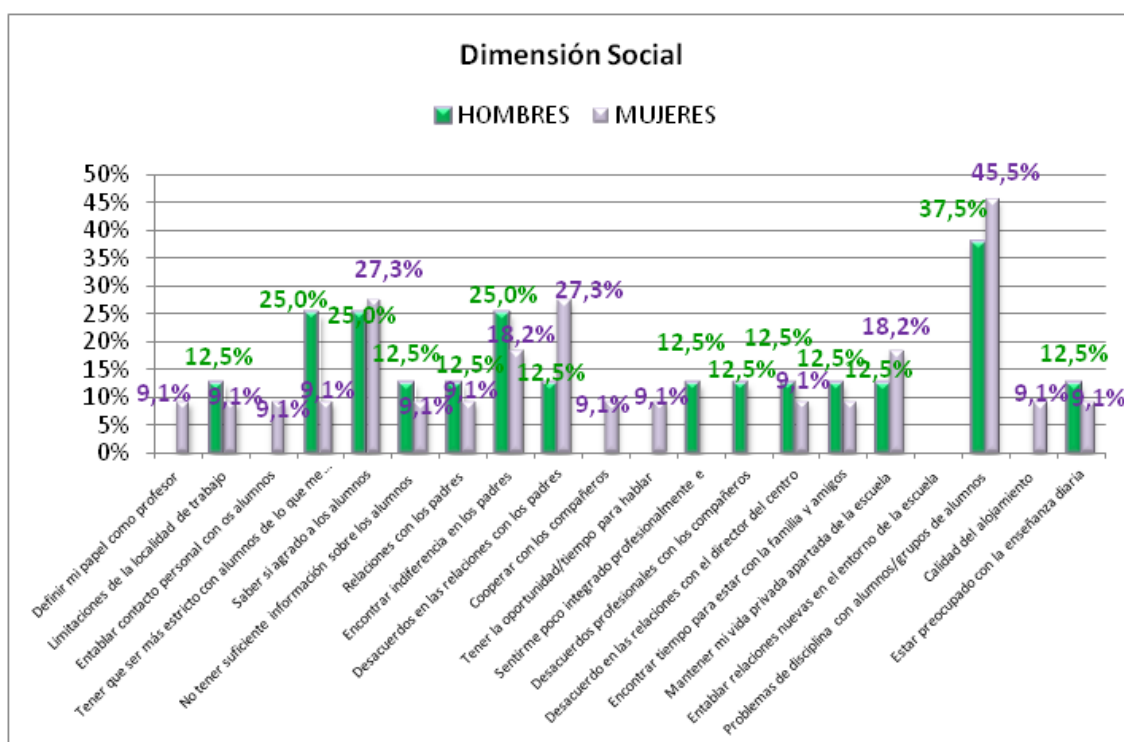


Figura nº22. Dificultades de enseñanza sociales en función del sexo.

Dentro de esta dimensión tanto los hombres como las mujeres coinciden a la hora de señalar que lo que mayormente les ha dificultado su labor docente durante su primer año como maestros ha sido no saber cómo controlar las situaciones de indisciplina en el aula.

1.3.4. Dimensión material-tecnológica

En esta dimensión, tanto los hombres como las mujeres consideran una gran dificultad la “*Escasez de materiales didácticos en la escuela*” (25% de los hombres y 27,3% de las mujeres) y la “*Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, videos, periódicos, ordenador,...)*” (27,5% de los hombres y 27,3% de las mujeres). Además, los hombres han señalado también como gran dificultad “*Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar*” y “*Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza*”(25%)

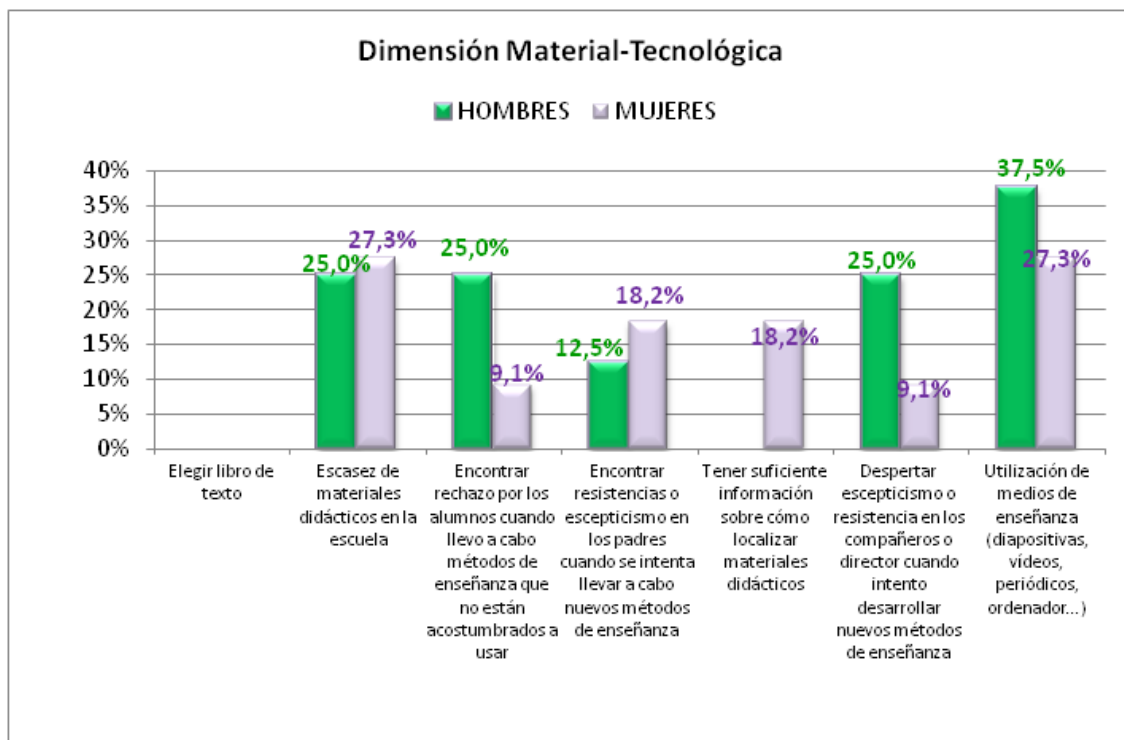


Figura nº23. Dificultades de enseñanza materiales-tecnológicas en función del sexo.

A pesar de que los hombres han manifestado haber encontrado mayores dificultades materiales que las mujeres, para ambos sexos tener que buscar los materiales necesarios para trabajar en el aula, debido a la inexistencia en el centro educativo, y no saber utilizar correctamente los diferentes métodos de enseñanza les ha supuesto un gran impedimento para su labor docente.

1.3.5. Resumen de las dificultades en función del sexo

Una vez hemos presentado los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones en función del sexo, vamos a presentar un resumen de las dificultades más importantes identificadas tanto por los hombres como por las mujeres de la muestra.

Casi la mitad de las mujeres (un 45,5%), expresan que las principales dificultades a las que han tenido que hacer frente en su primer año de trabajo han sido *“Organizar el trabajo diario de la clase”*, *“Decidir cuánto contenido enseñar”* y hacer frente a los *“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”*. En segundo lugar, un 36,4% han expresado como principal dificultad el hecho de *“Encontrar tiempo para preparar materiales”*.

En tercer lugar, un 27,3% de las mujeres declara que ha sido dificultoso para su trabajo docente introducir nuevas actividades de e-a y adaptar los contenidos al nivel de enseñanza de sus alumnos. También han señalado que les ha preocupado no contar con el material necesario en la escuela para desarrollar sus clases, no tener suficiente tiempo libre para dedicar a sus alumnos, no conocer si les agrada, los desacuerdos con los padres y la utilización de los diferentes medios de enseñanza.

MUJERES	3+4	HOMBRES	3+4
12. Organizar el trabajo diario de la clase	45,5%	5. Motivar a los alumnos en las tareas escolares	37,5%
48. Decidir cuánto contenido enseñar	45,5%	29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	37,5%
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	45,5%	44. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, videos, periódicos, ordenador...)	37,5%
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	36,4%	12. Organizar el trabajo diario de la clase	25%
3. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	27,3%	42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)	25%
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos	27,3%	45. Elevado número de alumnos en clase	25%
17. Escasez de materiales didácticos en la escuela	27,3%	46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	25%
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	27,3%	47. Encontrar tiempo para preparar materiales	25%
24. Saber si agrado a los alumnos	27,3%	51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	25%
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres	27,3%	26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría	25%
44. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, videos, periódicos, ordenador...)	27,3%	24. Saber si agrado a los alumnos	25%
		32. Encontrar indiferencia en los padres	25%
		17. Escasez de materiales didácticos en la escuela	25%
		27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar	25%
		41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza	25%

Tabla nº59. Resumen de la frecuencia de de las dificultades más importantes para las mujeres y para los hombres.

En cuanto a los hombres de la muestra, un 37,5% considera que las principales dificultades que se han encontrado en su labor docente durante su primer año de trabajo han sido saber cómo motivar a sus alumnos, cómo hacer frente a los diferentes problemas de disciplina que se le han planteado en el aula y saber utilizar los diferentes medios de enseñanza.

Por último, un 25% han declarado que lo que les ha impedido desarrollar con normalidad su trabajo docente ha sido no saber cómo organizar su trabajo diario, encontrarse con unas condiciones de trabajo difíciles y contar con un número elevado de alumnos en el aula a los que atender. La escasez de departamentos o zonas de lectura en la escuela, no tener suficiente tiempo para preparar los materiales, la escasez de los mismos y el rechazo por parte de los alumnos y escepticismo de sus compañeros al utilizar nuevos métodos de enseñanza, tener que ser estricto con algunos alumnos y no saber si les agrada como docente. La indiferencia con los padres en relación a los temas relacionados con la educación de sus hijos y la distancia del colegio respecto a su casa.

Como puede observarse, mientras que para las mujeres, las principales dificultades señaladas han sido de tipo organizativo (ítem 12 y 48) y de tipo social (ítem 29), para los hombres han sido tanto académicas (ítem 5), como sociales (ítem 29) y materiales (ítem 44). Coincidiendo ambos en señal que los "*Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos*" son una de las dificultades más universales a las que deben enfrentarse los maestros noveles de Educación Primaria independientemente del sexo.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Antes de comenzar el análisis de este estudio queremos señalar que los resultados que a continuación vamos a presentar han sido divididos en función de la experiencia docente acumulada por los maestros. De esta forma analizaremos por un lado al grupo de los maestros noveles, que son los que cuentan con una experiencia docente inferior a 3 años, y por otro al de los maestros expertos, que son los que llevan trabajando más de 4 años como docentes.

2.1. Datos de identificación

Los cuestionarios diseñados cuentan con una serie de preguntas relacionadas con las características propias que poseen los individuos que cumplimentan los mismos y que nos van a permitir identificar el perfil de los encuestados (nunca su identificación particular) que componen nuestra muestra.

Los maestros que han participado en este estudio han sido 123, de los cuáles el 51,3% son maestros noveles (63 sujetos) y el 48,7% expertos (60 sujetos). En relación al sexo la mayoría, un 75,7%, son mujeres y un 24,4% son hombres. Teniendo en cuenta este aspecto comprobamos como dentro de los dos grupos de maestros existe una mayor presencia de mujeres (49 maestras noveles y 44 maestras expertas).

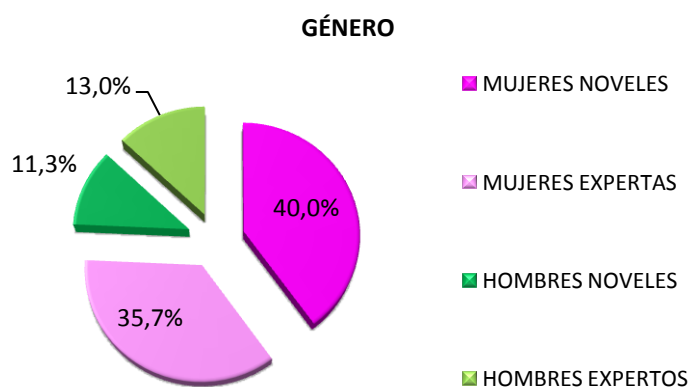


Figura nº24: Porcentaje de sexos de los participantes en la muestra del cuestionario de iniciación a la docencia.

De acuerdo con las *características cronológicas* de la muestra el mayor número de maestros que ha cumplimentado el cuestionario tiene una edad comprendida entre los 31 y 40 años (52,9%).

	NOVELES		EXPERTOS		TOTAL MUESTRA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
25 años o menos	9	14,3%	0	0%	9	7,3%
De 26 a 30 años	20	31,7%	8	13,3%	28	22,7%
De 31 a 40 años	25	39,7%	40	66,7%	65	52,9%
41 años o más	9	14,3%	12	20%	21	17,1%

Tabla nº60. Distribución de la edad de los maestros encuestados.

Analizándolo en función de la experiencia docente, comprobamos como dentro del grupo de los maestros noveles un 39,7% tiene una edad comprendida entre los 31 y los 40 años, seguido de un 31,7% por los que se encuentran en la franja situada entre los 26 y 30 años. La suma de ambos supera el 50% de la distribución. En cambio, en el grupo de los maestros expertos, la mayoría, un 66,7% de la muestra, tienen una edad comprendida entre los 31 y 40 años de edad.

En cuanto a la pregunta *¿Cuánto tiempo ha pasado hasta que ha logrado enseñar por primera vez en un centro de Educación Primaria?* observamos que más o menos la mitad de la muestra (51,2%) han tardado entre 2 y 3 años en convertirse en maestros.

	NOVELES		EXPERTOS		MUESTRA TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1 año	14	22,2%	5	8,3%	19	15,4%
2 años	15	23,8%	14	23,3%	29	23,6%
3 años	14	22,2%	20	33,3%	34	27,6%
4 años	8	12,7%	4	6,7%	12	9,7%
5 años	7	11,1%	7	11,7%	14	11,4%
Más de 5 años	3	4,8%	10	16,7%	13	10,6%
No sabe/ No contesta	2	3,2%	0	0%	2	1,6%

Tabla nº61. Frecuencia de años que han tardado en convertirse en maestros.

Analizando estos datos por separado, mientras que más de la mitad los maestros noveles (68,2%) han tardado menos de 4 años en trabajar por primera en un centro de Educación Primaria; un 56,6% de los expertos señala haber tardado entre 2 y 3 años. En el polo opuesto nos encontramos cómo tan sólo un 4,8% de los noveles y un 16,7% de los expertos han tardado más de 5 años en comenzar a trabajar como maestros de Educación Primaria.

En relación al *centro en el que realizan su labor docente* la mayoría de los maestros (un 59,3%) realizan su trabajo en centros públicos rurales, mientras que un 32,5% lo hacen en centros urbanos y un 8,1% no lo especifica.

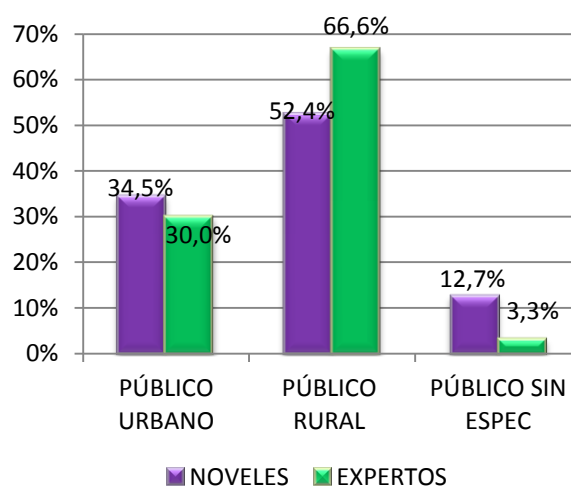
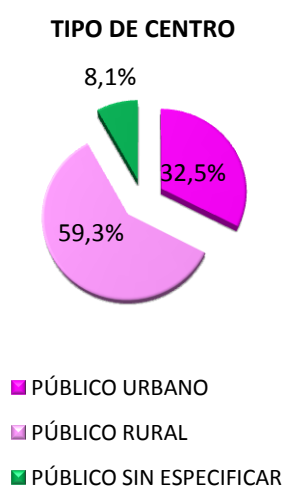


Figura n°25.Composición de la muestra por tipo de centro.

Figura n°26.Composición de la muestra por tipo de centro en función de la experiencia docente.

Analizando los datos en función de la experiencia docente, tanto la mayoría de los noveles (52,4%) como de los expertos (66,6%) desarrollan su labor en centros públicos rurales, frente a un 34,5% de los noveles y un 30% de los expertos que lo hacen en centros urbanos. El resto, un 12,7% de los noveles y un 3,3 de los expertos no lo han indicado.

Por último, dentro de los datos generales, observamos que un 85,3% de los maestros de la muestra han estudiado una sólo especialidad, dentro de los cuáles la mayoría (52%) han indicado que ha sido primaria.

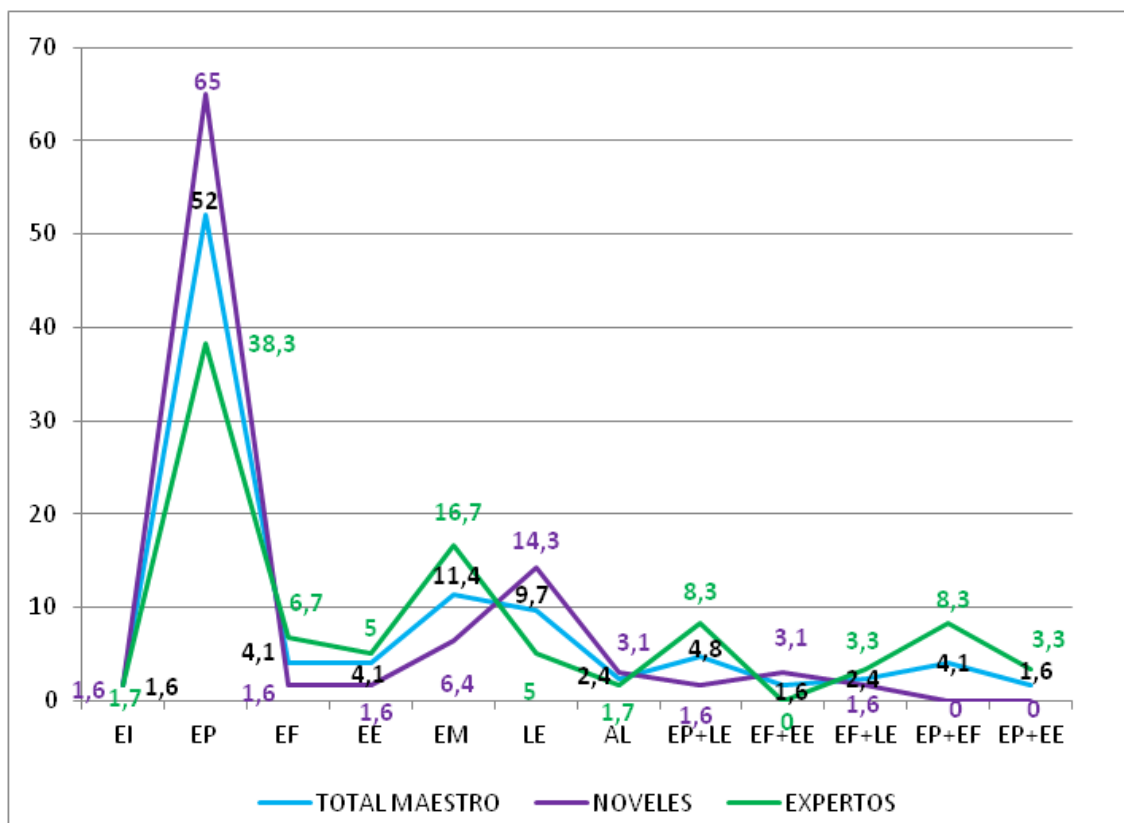


Figura n°27. Titulación de los encuestados.

Debemos indicar que haciendo el análisis en función de los años ejercidos como docentes, un 65% de los noveles han estudiado la especialidad de Educación Primaria frente a un 38,3% de los maestros expertos.

2.2. Motivación

Dentro de esta dimensión les hemos preguntado *“por qué decidieron estudiar la carrera de Magisterio”*, pidiéndoles que indicasen, por orden de preferencia, los tres principales motivos que determinaron su elección de estudios.

De la lectura de los datos observamos como la mayoría de los sujetos, un 66,6% noveles (42 maestros) y un 73,3% expertos (44 maestros) coinciden al señalar que el principal motivo que les condicionó a la hora de estudiar Magisterio ha sido *vocacional*, señalando en segundo lugar (58,7% noveles y 61,7% expertos) *el trato con los niños*, y en tercer lugar (31,7% noveles y 26,7% expertos) *la influencia de algún familiar que es o ha sido docente*.

		Vocacionales	Facilidad de la carrera	El trato con los niños	Por ser una profesión socialmente valorada	Por influencia de algún familiar que es o ha sido docente	Por influencia de algún maestro que me ha marcado en mi profesión
NOVELES	0	13	46	12	43	38	40
	1	42	2	7	3	2	0
	2	8	10	37	4	3	5
	3	0	5	7	13	20	18
EXPERTOS	0	3	44	9	52	41	40
	1	44	2	7	2	2	0
	2	5	7	37	2	1	6
	3	8	7	7	4	16	14

Tabla nº62. Motivos de elección docente.

Debemos indicar que mientras los principales motivos por los que los maestros de Educación Primaria de la muestra eligieron estudiar la carrera de Magisterio son vocacionales e intrínsecos (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero Serón, 1995). Más de la mitad de los maestros noveles (73%) y de los expertos (73,3%) no consideran que el hecho de que la carrera de Magisterio sea considerada fácil haya sido uno de los motivos que les haya llevado a cursar los estudios universitarios de maestro.

2.3. Formación

En este bloque del cuestionario hemos pretendido recoger la información relativa a la formación inicial que los maestros de Primaria encuestados han recibido en la Facultad de Educación de la Universidad de León, para poder comprobar si realmente les ha sido de ayuda en su desempeño como docente, así como la relevancia que le conceden a esa formación analizando si existe diferencia en función de los años de experiencia docente.

Para ello hemos recogido dentro de esta dimensión cuestiones referidas a:

- Definición de la identidad profesional docente
- La finalidad de la formación inicial
- Formación adquirida en las asignaturas profesionalizadoras e importancia otorgada a cada una de ellas para el desarrollo de su labor docente
- Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria
- Competencias del docente

2.3.1. La Identidad Profesional Docente

Al preguntarles que entienden qué es la *“Identidad Profesional Docente”* a nivel general los maestros noveles consideran que es *“El proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?”* (80,9%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo); *“La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional”* (68,2%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo); *“El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales”* (65,1%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo).

		NS/NC		T.DESAC		DESAC		ACUERDO		T. DACUE.	
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Conjunto heterogéneo de representaciones profesionales	Noveles	2	3,2%	13	20,6%	17	27%	25	39,7%	6	9,5%
	Expertos	8	13,3%	4	6,7%	9	15%	33	55%	6	10%
El cambio de rol de alumno a rol de docente	Noveles	3	4,8%	13	20,6%	27	42,9%	10	15,9%	10	15,9%
	Expertos	8	13,3%	7	11,7%	17	28,3%	28	46,7%	0	0%
La forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los otros docentes	Noveles	2	3,2%	6	9,5%	18	28,6%	30	47,6%	7	11,1%
	Expertos	10	16,7%	6	10%	18	30%	24	40%	2	3,3%
La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional	Noveles	1	1,6%	3	4,8%	16	25,4%	29	46%	14	22,2%
	Expertos	7	11,7%	3	5%	9	15%	36	60%	5	8,3%
El proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?	Noveles	2	3,2%	5	7,9%	5	7,9%	37	58,7%	14	22,2%
	Expertos	8	13,3%	3	5%	15	25%	23	38,3%	11	18,3%
El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales	Noveles	1	1,6%	9	14,3%	12	19%	32	50,8%	9	14,3%
	Expertos	7	11,7%	3	5%	15	25%	24	40%	11	18,3%

Tabla n°63. Frecuencia de las definiciones de identidad profesional docente.

En cuanto a las opiniones de los maestros expertos, consideran que es “*La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional*” (68,3%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo); “*Conjunto heterogéneo de representaciones profesionales*” (65,5%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo) y “*El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales*” (58,3%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo).

En el polo opuesto un 47,6% de los maestros noveles (porcentaje agrupado de las opciones Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo) no están de acuerdo con que la **Identidad Profesional docente** sea un “*Conjunto heterogéneo de representaciones profesionales*” ni “*El cambio de rol de alumno a rol de docente*”.

Mientras que los maestros expertos muestran su disconformidad respecto a entender la **Identidad Profesional** como “*La forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los otros docentes*” (26,7% del porcentaje agrupado de las opciones Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo) o “*El cambio de rol de alumno a rol de docente*” (25% del porcentaje agrupado de las opciones Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo).

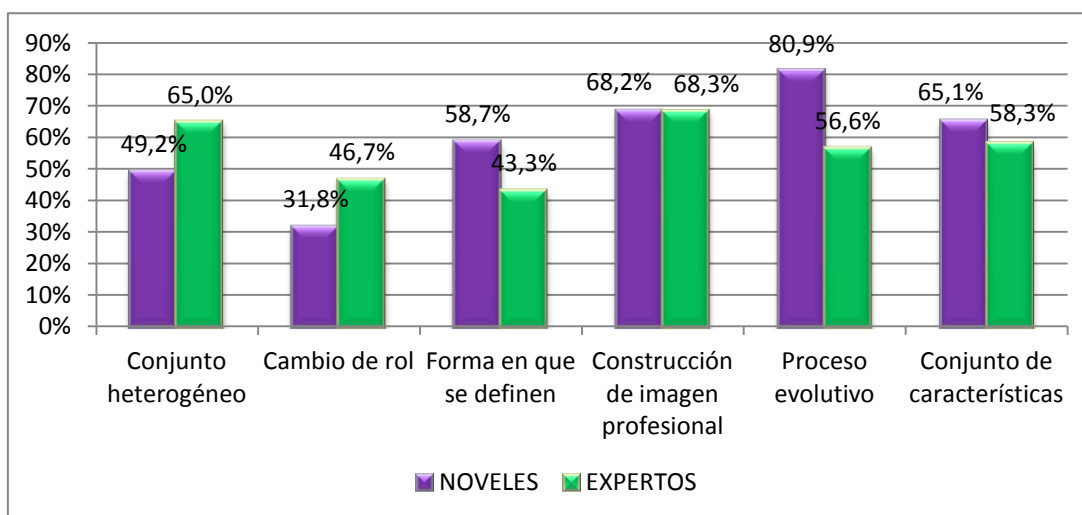


Figura nº28. Definición de identidad profesional docente.

Como podemos observar ambos grupos de maestros coinciden a la hora de entender que **La Identidad Profesional de los docentes** es “*La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo*”

profesional” y “El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales”.

Por lo tanto, los maestros de la muestra, con independencia de los años de experiencia docente, consideran que la Identidad Profesional son las características que tienen en común todos los docentes y que ésta se construye a lo largo de todo su desarrollo profesional.

2.3.2. Finalidad de la formación inicial

A través de la segunda cuestión planteada dentro de este bloque de Formación pretendemos conocer lo que los maestros de la muestra creen que es la *Finalidad de la Formación Inicial*.

		NS/NC		T.DESAC		DESAC		ACUERDO		T. DACUE.	
		f	%	F	%	F	%	F	%	f	%
Integrar la formación científica y la formación profesional	Noveles	2	3,2%	0	0%	11	17,5%	33	52,4%	17	27%
	Expertos	2	3,3%	0	0%	10	16,7%	37	61,7%	11	18,3%
Contribuir a la construcción de la identidad profesional	Noveles	0	0%	0	0%	18	28,6%	26	41,3%	19	30,2%
	Expertos	4	6,7%	0	0%	12	20%	31	51,7%	13	21,7%
Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica	Noveles	0	0%	7	11,1%	11	17,5%	24	38,1%	21	33,3%
	Expertos	2	3,3%	1	1,7%	11	18,3%	33	55%	13	21,7%
Formar al docente ideal	Noveles	0	0%	11	17,5%	15	23,8%	33	52,4%	4	6,3%
	Expertos	4	6,7%	10	16,7%	20	33,3%	19	31,7%	7	11,7%
Formar docentes competentes y mediadores	Noveles	0	0%	2	3,2%	6	9,5%	25	39,7%	30	47,6%
	Expertos	2	3,3%	1	1,7%	12	20%	35	58,3%	10	16,7%
Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica	Noveles	0	0%	1	1,6%	14	22,2%	23	36,5%	25	39,7%
	Expertos	2	3,3%	1	1,7%	12	20%	36	60%	9	15%
Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza	Noveles	2	3,2%	0	0%	3	4,8%	31	49,2%	27	42,9%
	Expertos	2	3,3%	0	0%	16	26,7%	35	58,3%	7	11,7%

Tabla nº64. Frecuencia de las finalidades de la formación inicial.

A nivel general, el 92,1% de los maestros noveles (porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo) consideran que es “Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza”; “Formar docentes

competentes y mediadores” (87,3%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo), e *“Integrar la formación científica y la formación profesional”* (79,4%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo).

Para los maestros expertos la *Finalidad de la Formación Inicial* es *“Integrar la formación científica y la formación profesional”* (80% del porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo), *“Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica”* (76,7% del porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo), *“Formar docentes competentes y mediadores”* y *“Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica”* (75%; porcentaje agrupado de las opciones Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo).

Mientras que en el lado opuesto el 41,3% de los maestros noveles y el 50% de los expertos (porcentaje agrupado de las opciones Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo) coinciden a la hora de señalar que a través de la formación inicial no creen que se persiga *“Formar al docente ideal”*.

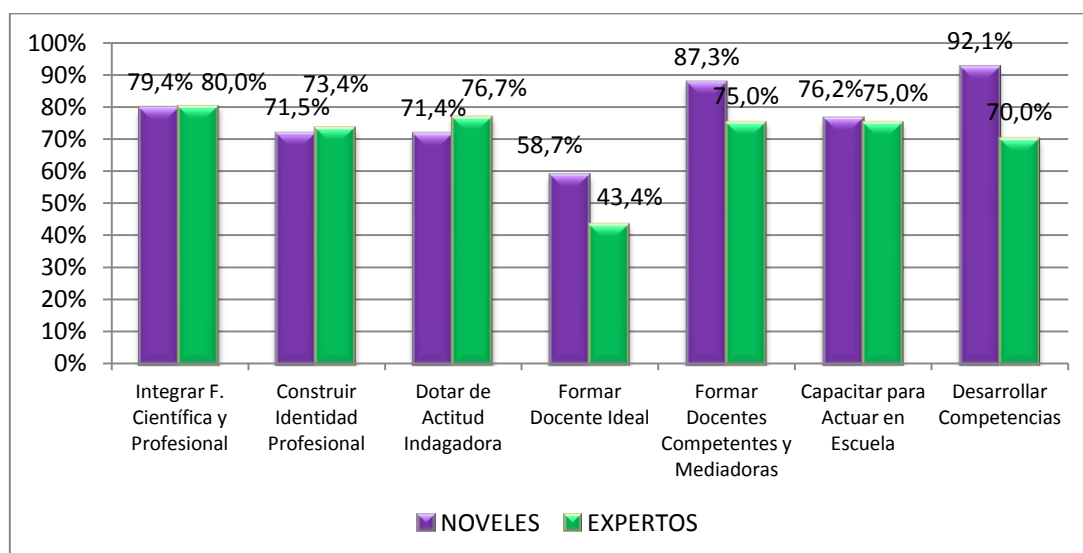


Figura n°29. Finalidad de la formación inicial.

Como podemos observar, tanto los maestros noveles como los expertos coinciden en señalar, aunque no con la misma prioridad, que a través de la formación inicial se persigue formar futuros docentes, competentes y mediadores, que sean capaces de integrar tanto la formación científica como la profesional.

2.3.3. Formación adquirida en las asignaturas profesionalizadoras e importancia otorgada para el desarrollo de su labor docente

En relación a las asignaturas profesionalizadoras incluidas en el Plan de estudios de Maestro, hemos querido conocer por un lado como valoran la formación recibida en cada una de ellas y por otro lado si realmente lo aprendido les ha sido útil para llevar a cabo su labor docente.

En cuanto a *la formación que han recibido respecto a las asignaturas profesionalizadoras del plan de estudios*, los maestros noveles consideran que las tres asignaturas en las que han recibido mayor formación durante sus estudios de Magisterio son “*Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*” (71,4%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho); el “*Prácticum*” (68,3%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho) y “*Didáctica General*” (61,9%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho).

Por otra parte, consideran que en las asignaturas de “*Sociología de la educación*” (60,3%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (55,6%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) son en las que menos formación han recibido durante sus estudios conducentes al título de Maestro.

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Didáctica General	Noveles	0	0%	9	14,3%	15	23,8%	32	50,8%	7	11,1%
	Expertos	3	5%	3	5%	20	33,3%	26	43,3%	8	13,3%
Organización del Centro Escolar	Noveles	0	0%	5	7,9%	21	33,3%	30	47,6%	7	11,1%
	Expertos	3	5%	3	5%	20	33,3%	26	43,3%	8	13,3%
NNTT	Noveles	0	0%	13	20,6%	17	27%	19	30,2%	14	22,2%
	Expertos	3	5%	16	26,7%	20	33,3%	15	25%	6	10%
Bases Pedagógicas de la E.E.	Noveles	0	0%	4	6,3%	24	38,1%	27	42,9%	8	12,7%
	Expertos	3	5%	4	6,7%	29	48,3%	19	31,7%	5	8,3%
Bases Psicológicas de la E.E.	Noveles	0	0%	4	6,3%	21	33,3%	29	46%	9	14,3%
	Expertos	3	5%	4	6,7%	21	35%	26	43,3%	6	10%
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	Noveles	0	0%	4	6,3%	14	22,2%	30	47,6%	15	23,8%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	18	30%	31	51,7%	6	10%
Teorías e Instituciones Contemporáneas de la educación	Noveles	0	0%	17	27%	18	28,6%	25	39,7%	3	4,8%
	Expertos	3	5%	11	18,3%	22	36,7%	24	40%	0	0%
Sociología de la Educación	Noveles	0	0%	12	19%	26	41,3%	23	36,5%	2	3,2%
	Expertos	3	5%	10	16,7%	15	25%	26	43,3%	6	10%
Prácticum	Noveles	0	0%	6	9,5%	14	22,2%	10	15,9%	33	52,4%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	14	23,3%	15	25%	26	43,3%

Tabla n°65. Frecuencia de la formación recibida en las asignaturas profesionalizadoras.

En relación a los maestros expertos, éstos han contestado que las asignaturas en las que mayor preparación han recibido son en el Prácticum (68,3%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho); en “*Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*” (61,7%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho) en “*Didáctica General*” y en “*Organización del Centro Escolar*” (56,6%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho).

Respecto a las asignaturas en las que han recibido peor formación han señalado las “*NNTT*” (60%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (50%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) son en las que menos formación han recibido durante sus estudios conducentes al título de Maestro.

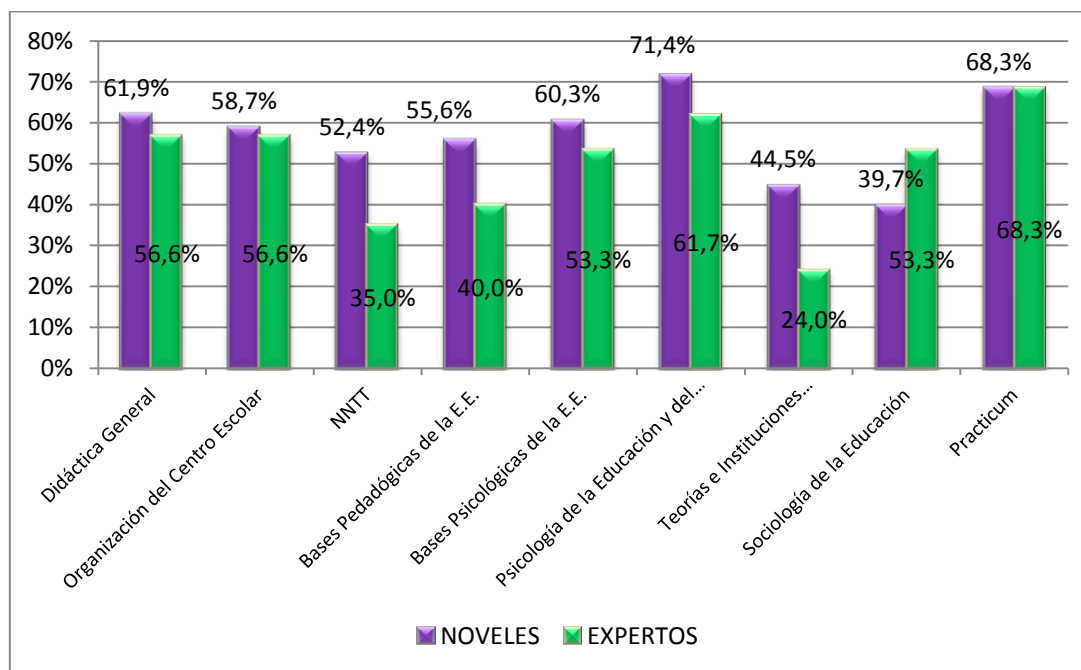


Figura n°30. Formación recibida en las asignaturas profesionalizadoras.

Como puede observarse, tanto los noveles como los expertos coinciden a la hora de señalar que las asignaturas en las que mayor formación han recibido, son el “*Practicum*”, “*Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*”, y “*Didáctica General*”; aunque los maestros expertos consideran también que han recibido una buena formación en la asignatura de “*Organización del Centro Escolar*”

Respecto a la *importancia que le otorgan a cada una de estas asignaturas profesionalizadoras para el desarrollo de su labor docente*, podemos comprobar cómo los noveles consideran a excepción de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (63,5%, porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y “*Sociología de la Educación*” (55,5%, porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), todas han sido importantes en su desarrollo profesional docente.

De todas ellas, han dado una mayor importancia a las “*NNTT*” (93,7%, porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho); a la “*Didáctica General*” (92,1%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho) y al “*Practicum*” (85,7%, porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho).

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Didáctica General	Noveles	0	0%	0	0%	5	7,9%	19	30,2%	39	61,9%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	9	15%	15	25%	31	51,7%
Organización del Centro Escolar	Noveles	0	0%	1	1,6%	9	14,3%	24	38,1%	29	46%
	Expertos	3	5%	1	1,7%	3	5%	29	48,3%	24	40%
NNTT	Noveles	0	0%	2	3,6%	2	3,6%	19	30,2%	40	63,5%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	2	3,3%	17	28,3%	36	60%
Bases Pedagógicas de la E.E.	Noveles	0	0%	0	0%	10	15,9%	40	63,5%	13	20,6%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	16	26,7%	22	36,7%	17	28,3%
Bases Psicológicas de la E.E.	Noveles	0	0%	0	0%	10	15,9%	36	57,1%	17	27%
	Expertos	3	5%	0	0%	8	13,3%	31	51,7%	18	30%
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	Noveles	0	0%	0	0%	17	27%	20	31,7%	26	41,3%
	Expertos	3	5%	2	3,3%	10	16,7%	24	40%	21	35%
Teorías e Instituciones Contemporáneas de la educación	Noveles	0	0%	11	17,5%	29	46%	10	15,9%	13	20,6%
	Expertos	3	5%	17	28,3%	17	28,3%	20	33,3%	3	5%
Sociología de la Educación	Noveles	0	0%	15	23,8%	20	31,7%	17	27%	11	17,5%
	Expertos	3	5%	12	20%	12	20%	22	36,7%	11	18,3%
Prácticum	Noveles	0	0%	4	6,3%	5	7,9%	6	9,5%	48	76,2%
	Expertos	3	5%	0	0%	6	10%	7	11,7%	44	73,3%

Tabla n°66. Frecuencia de la importancia otorgada a las asignaturas profesionalizadoras.

Respecto a los maestros expertos, éstos al igual que los noveles reconocen que a excepción de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (56,6%, porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), las demás asignaturas son importantes para el ejercicio de su desarrollo profesional docente. Sobresaliendo la en primer lugar las asignaturas de “*Organización del Centro Escolar*” y de “*NNTT*” (88,3%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho) seguidas del “*Practicum*” (85%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y mucho).

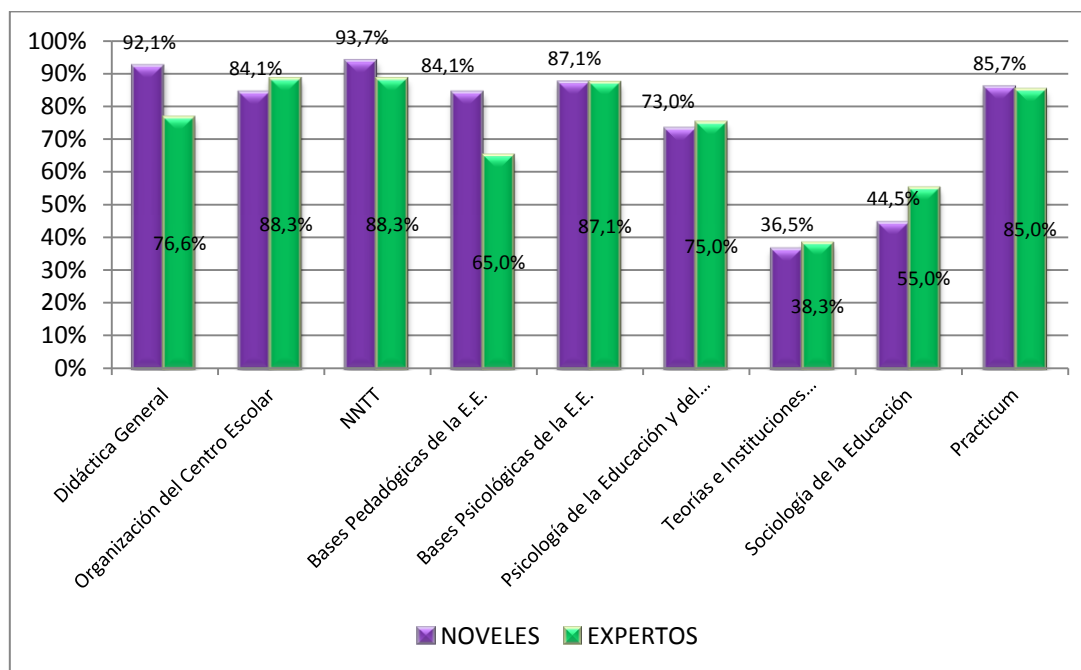


Figura nº31. Importancia otorgada a las asignaturas profesionalizadoras.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, observamos como los maestros independientemente de los años que lleven ejerciendo la docencia, coinciden al señalar que de las asignaturas cursadas, durante su período de formación inicial, las que mayor importancia han tenido para el desarrollo de su labor profesional han sido el “Prácticum” y las “NNTT”; mientras que por el contrario la asignatura de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” es la que menos peso ha tenido.

2.3.4. Nivel de preparación adquirido para enfrentarse a su labor docente diaria

Otra de las cuestiones que nos hemos planteado conocer con este estudio es *el nivel de preparación que consideran haber recibido durante su formación inicial para poder enfrentarse a su labor docente diaria dentro de los ámbitos académicos, didácticos, organizativos, de material-nuevas tecnologías y de la educación especial.*

Además, a través de las respuestas obtenidas podremos conocer también cuáles son las situaciones que les han resultado más dificultosas en el ejercicio de su profesión docente a consecuencia de no haber recibido una buena formación.

Para realizar el análisis y la interpretación de los ítems de esta cuestión, vamos a analizarlos agrupados en los ámbitos señalados anteriormente realizando en primer lugar un estudio comparativo en primer lugar en función de los años de experiencia docente (noveles y expertos) y también en función del sexo (hombres y mujeres) para comprobar si existe diferencia en la valoración de la preparación adquirida durante su formación inicial.

2.3.4.1. Nivel de preparación adquirido en función de los años de experiencia

2.3.4.1.1. Ámbito académico

Dentro de este ámbito, tanto los maestros noveles como los expertos consideran que se les ha formado correctamente para hacer frente a las diferentes situaciones académicas planteadas, a excepción de saber “*Motivar a los alumnos en clase*” (52,4% de los noveles y 53,3% de los expertos agrupando las opciones de respuesta Nada y Poco).

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Motivar a los alumnos en clase	Noveles	0	0%	12	19%	21	33,3%	20	31,7%	10	15,9%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	24	40%	18	30%	10	16,7%
Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos	Noveles	0	0%	7	11,1%	20	31,7%	27	42,9%	9	14,3%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	15	25%	25	41,7%	12	20%
Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos	Noveles	0	0%	4	6,3%	23	36,5%	33	52,4%	3	4,8%
	Expertos	0	0%	7	11,7%	22	36,7%	20	33,3%	11	18,3%
Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos	Noveles	0	0%	11	17,5%	19	30,2%	20	31,7%	13	20,6%
	Expertos	0	0%	7	11,7%	21	35%	25	41,7%	7	11,7%
Dominar las diferentes materias que debo impartir	Noveles	1	0,8%	4	6,3%	19	30,2%	17	27%	22	34,9%
	Expertos	0	0%	11	18,3%	19	31,7%	19	31,7%	11	18,3%

Tabla nº67. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito académico.

De esta manera observamos que los maestros de la muestra, con independencia de los años que llevan ejerciendo como docentes, consideran que han sido formados adecuadamente para dominar las materias que deben impartir, determinar el nivel de

aprendizaje de los alumnos de su clase, evaluarles o conocer lo que facilita o dificulta sus aprendizajes. Aunque si difieren en el orden de importancia otorgada a cada una.

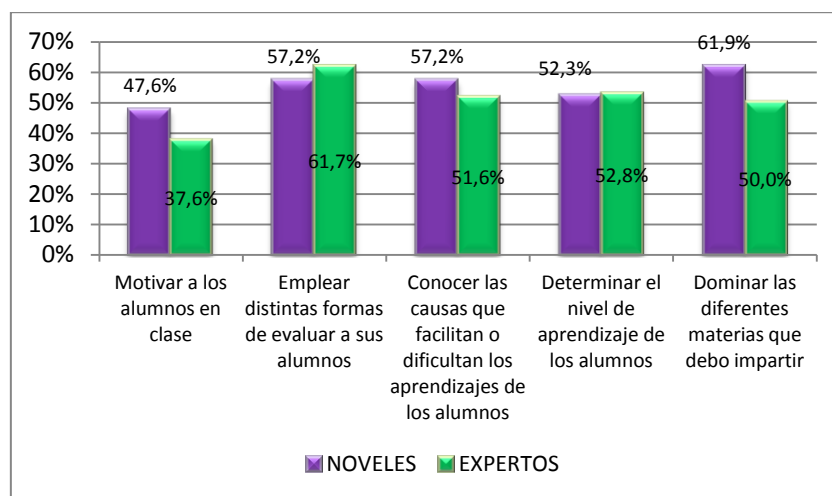


Figura nº32. Formación recibida en el ámbito académico.

Así mientras que los noveles consideran que la mejor formación la han adquirido para “*Dominar las diferentes materias que debo impartir*” (61,9%, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), los expertos por su parte creen que ha sido para “*Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos*” (61,7%, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

2.3.4.1.2. Ámbito didáctico

Dentro del ámbito didáctico, los maestros noveles consideran haber recibido una buena preparación para enfrentarse a las diferentes situaciones que les hemos planteado en el cuestionario, sobre todo para “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (79,4%, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho) de lo que se deriva que éstas no le han supuesto ninguna dificultad en el desarrollo de su labor docente.

Por el contrario, los maestros expertos consideran que han recibido una buena formación para enfrentarse a todas las situaciones didácticas propuestas a excepción de “*Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula*” (53,3%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula	Noveles	0	0%	9	14,3%	19	30,2%	27	42,9%	8	12,7%
	Expertos	0	0%	9	15%	23	38,3%	24	40%	4	6,7%
Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase	Noveles	0	0%	2	3,2%	11	17,5%	39	61,9%	11	17,5%
	Expertos	0	0%	9	15%	13	21,7%	31	51,7%	7	11,7%
Seleccionar los contenidos que debo enseñar	Noveles	0	0%	13	20,6%	17	27%	20	31,7%	13	20,6%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	19	31,7%	25	41,7%	8	13,3%
Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	Noveles	0	0%	8	12,7%	21	33,3%	21	33,3%	14	22,2%
	Expertos	0	0%	7	11,7%	21	35%	25	41,7%	7	11,7%

Tabla n°68. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito didáctico.

Como se puede observar a través de las respuestas obtenidas, a diferencia de la dimensión académica en la que los noveles y los expertos coincidían en la valoración de la formación adquirida, los maestros noveles consideran haber tenido una mejor preparación didáctica que los expertos.

2.3.4.1.3. Ámbito organizativo

De las situaciones organizativas planteadas, los maestros noveles consideran haber recibido una buena preparación durante su formación inicial tan sólo para “*Gestionar el tiempo para preparar las clases*” (50,8%, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho); mientras que han señalado que el resto les ha supuesto alguna dificultad durante su ejercicio docente por la falta de preparación recibida.

De esta manera, la situación organizativa que mayor dificultad les ha planteado ha sido “*Afrontar la sobrecarga de trabajo*” (79,4%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), seguida de de “*Afrontar problemas con alumnos en concreto*” (73%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

Los maestros expertos, por su parte, consideran haber recibido una buena preparación tan solo para “*Organizar el trabajo en el aula*” (58,3%); mientras que el resto les ha supuesto alguna dificultad en el desarrollo de su profesión, siendo la tarea de “*Realizar el trabajo burocrático*” (80% porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) para la que menos preparación han recibido.

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mantener la disciplina en el aula	Noveles	0	0%	16	25,4%	25	39,7%	20	31,7%	2	3,2%
	Expertos	0	0%	16	26,7%	19	31,7%	21	35,5%	4	6,7%
Organizar el trabajo en el aula	Noveles	0	0%	12	19%	20	31,7%	22	34,9%	9	14,3%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	17	28,3%	24	40%	11	18,3%
Afrontar problemas con alumnos en concreto	Noveles	0	0%	16	25,4%	30	47,6%	9	14,3%	8	12,7%
	Expertos	0	0%	12	20%	27	45%	15	25%	6	10%
Afrontar la sobrecarga de trabajo	Noveles	1	0,8%	21	33,3%	28	44,4%	5	7,9%	8	12,7%
	Expertos	0	0%	22	36,7%	23	38,3%	11	18,3%	4	6,7%
Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro	Noveles	0	0%	13	20,6%	21	33,3%	26	41,3%	3	4,8%
	Expertos	0	0%	16	26,7%	21	35%	18	30%	5	8,3%
Gestionar el tiempo para prepara las clases	Noveles	0	0%	18	28,6%	13	20,6%	24	38,1%	8	12,7%
	Expertos	0	0%	21	35%	21	35%	7	11,7%	11	18,3%
Realizar el trabajo burocrático	Noveles	0	0%	26	41,3%	19	30,2%	9	14,3%	9	14,3%
	Expertos	0	0%	25	41,7%	23	38,3%	8	13,3%	4	6,7%

Tabla nº69. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito organizativo.

Como puede observarse en la Tabla nº 69, los maestros noveles y expertos difieren a la hora de señalar la situación organizativa para la que han recibido mayor formación, pero en cambio coinciden al señalar de forma general, a diferencia de la dimensión académica y didáctica, que la mayoría de las situaciones organizativas planteadas les han dificultado su labor profesional en algún momento de su carrera docente.

2.3.4.1.4. Ámbito social

En esta dimensión, los maestros noveles y los expertos consideran haber recibido únicamente una buena preparación durante su formación inicial únicamente para “*Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos*” (54% de los noveles y 65% de los expertos, agrupando las opciones de respuesta Bastante y Mucho). En cambio consideran que la preparación que han recibido durante su formación inicial ha sido insuficiente para las demás situaciones.

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Relacionarse con los padres	Noveles	0	0%	18	28,6%	24	38,1%	15	23,8%	6	9,5%
	Expertos	0	0%	21	35%	26	43,3%	11	18,3%	2	3,3%
Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	Noveles	0	0%	7	11,1%	31	49,2%	22	34,9%	3	4,8%
	Expertos	0	0%	7	11,7%	27	45%	19	31,7%	7	11,7%
Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	Noveles	0	0%	7	11,1%	22	34,9%	24	38,1%	10	15,9%
	Expertos	0	0%	11	18,3%	10	16,7%	30	50%	9	15%
Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	Noveles	0	0%	19	30,2%	26	41,3%	11	17,5%	7	11,1%
	Expertos	0	0%	24	40%	19	31,7%	7	11,7%	10	16,7%
Relacionarse con el equipo directivo	Noveles	0	0%	23	36,5%	29	46%	5	7,9%	6	9,5%
	Expertos	0	0%	26	43,3%	20	33,3%	10	16,7%	4	6,7%

Tabla nº70. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito social.

De esta manera observamos que los maestros noveles consideran que no han sido formados adecuadamente para “*Relacionarse con el equipo directivo*” (82,5%, porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), mientras que los expertos señalan que ha sido para “*Relacionarse con los padres*” (78,3%, porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

2.3.4.1.5. Ámbito material-tecnológico

Dentro de este ámbito, al igual que el organizativo y en el social, los maestros consideran que solamente han recibido una buena formación para “*Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia*” (53,9% noveles y 55% expertos, porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho).

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula	Noveles	0	0%	9	14,3%	23	36,5%	16	25,4%	15	23,8%
	Expertos	0	0%	18	30%	16	26,7%	22	36,7%	4	6,7%
Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia	Noveles	0	0%	5	7,9%	24	38,1%	22	34,9%	12	19%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	19	31,7%	25	41,7%	8	13,3%
Dominar diferentes métodos de enseñanza	Noveles	0	0%	16	25,4%	18	28,6%	16	25,4%	13	20,6%
	Expertos	0	0%	8	13,3%	24	40%	21	35%	7	11,7%

Tabla nº71. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito material-tecnológico.

Por el contrario, consideran que les no les han preparado bien para “*Dominar diferentes métodos de enseñanza*” (53,3% de los noveles y el 53,3% de los expertos; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y para “*Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula*” (50,8% de los noveles y el 56,6% de los expertos; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

2.3.4.1.6. Ámbito de educación especial

En este ámbito el 63,5% de los maestros noveles y el 55% de los expertos (porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho), coinciden al señalar haber recibido una buena formación únicamente para “*Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales*”.

En cambio, consideran que les no les han preparado bien para “*Detectar al alumnado con NEES*” (57,2% de los noveles y el 53,3% de los expertos; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y en caso de los maestros noveles también para “*Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada*” (50,8%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

		NS/NC		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	Noveles	0	0%	4	6,3%	19	30,2%	27	42,9%	13	20,6%
	Expertos	0	0%	11	18,3%	16	26,7%	20	33,3%	13	21,7%
Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	Noveles	1	1,5%	6	9,5%	26	41,3%	11	17,5%	20	31,7%
	Expertos	1	1,7%	8	13,3%	21	35%	16	26,7%	14	23,3%
Detectar al alumnado con NEEZ	Noveles	0	0%	17	27%	19	30,2%	15	23,8%	12	19%
	Expertos	0	0%	21	35%	11	18,3%	17	28,3%	11	18,3%

Tabla nº72. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito de educación especial.

A modo de resumen, podemos señalar que los maestros de la muestra, con independencia de los años ejercidos como docentes, consideran que la mejor formación adquirida durante su período de formación inicial ha sido para hacer frente a las situaciones académicas y didácticas planteadas.

Mientras que las situaciones organizativas, sociales, material-tecnológicas y de Educación Especial son las que más dificultades les han planteado para desarrollar correctamente su trabajo docente por la falta de preparación adquirida durante su período de formación.

Analizando conjuntamente todos los ítems comprobamos como, los maestros noveles consideran que las tres situaciones para las que han alcanzado una gran preparación durante su formación inicial son para “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (79,4%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho), “*Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales*” (63,5%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho) y “*Dominar las diferentes materias que debo impartir*” (61,9%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho).

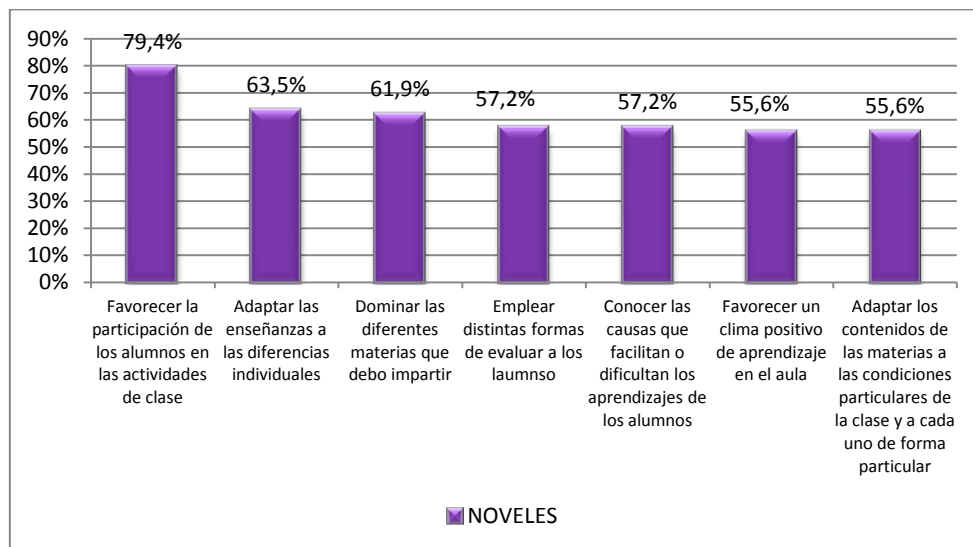


Figura nº33. Principales situaciones en las que han adquirido una gran formación los maestros noveles encuestados.

En cambio consideran que para lo que peor se sienten preparados es para “Relacionarse con el equipo directivo” (82,5%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), para “Afrontar la sobrecarga de trabajo” (77,7%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y “Afrontar problemas con alumnos en concreto” (73%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

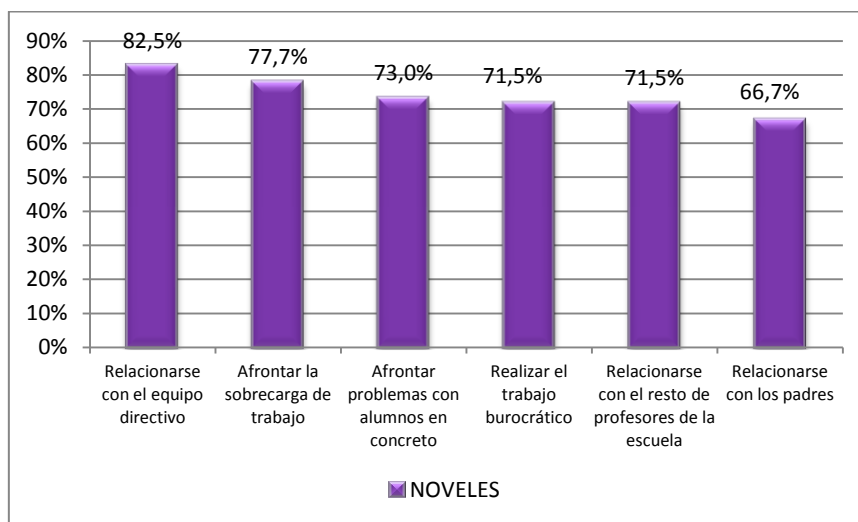


Figura nº34. Principales situaciones en las que han adquirido peor formación los maestros noveles encuestados.

En el caso de los maestros expertos, las tres situaciones para las que consideran haber alcanzado una gran preparación durante su formación inicial son para “Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos” (61,7%; porcentaje agrupado de las

opciones Bastante y Mucho), “Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase” (63,3%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho), “Organizar el trabajo en el aula” (58%; porcentaje agrupado de las opciones Bastante y Mucho).

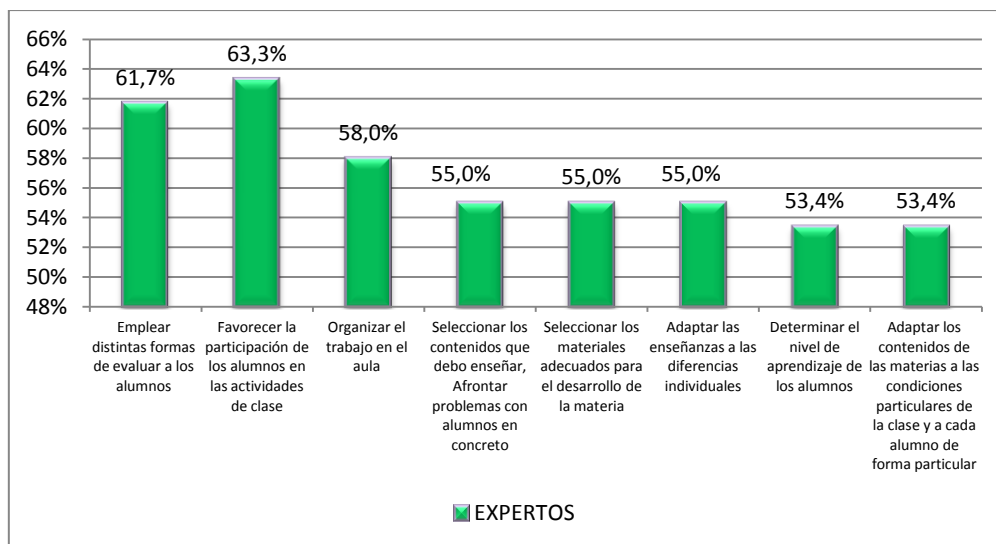


Figura n°35. Principales situaciones en las que han adquirido una gran formación los maestros expertos encuestados.

En cambio consideran que para lo que peor se sienten preparados es para “Realizar el trabajo burocrático” (80%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco), “Relacionarse con los padres” (78,3%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco) y para “Relacionarse con el equipo directivo” (76,6%; porcentaje agrupado de las opciones Nada y Poco).

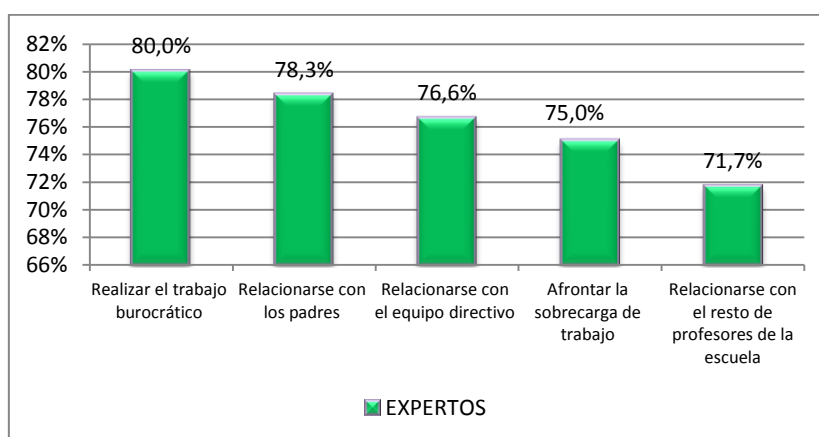


Figura n°36. Principales situaciones en las que han adquirido peor formación los maestros expertos encuestados.

En función de los datos obtenidos, comprobamos que existe diferencia entre los noveles y los expertos, aunque ambos grupos coinciden en señalar que han recibido una buena preparación para conseguir que sus alumnos participen en las actividades propuestas en clase, para adaptar los contenidos de enseñanza a cada alumno teniendo en cuenta las diferencias individuales y para evaluar los aprendizajes adquiridos por éstos a través de diferentes formas.

En cuanto a las situaciones para las que han recibido peor formación, y que por lo tanto les han originado alguna dificultad en el desarrollo de su labor docente, ambos grupos de maestros coinciden en que no se les ha preparado bien para relacionarse dentro de la escuela, con los compañeros o el equipo directivo, ni con los padres. También señalan que se han encontrado dificultades a la hora de realizar el trabajo burocrático que forma parte de la tarea docente y en consecuencia para afrontar la sobrecarga de trabajo.

2.3.4.2. Nivel de preparación adquirido en función del sexo

Para realizar el análisis y la interpretación de los ítems incluidos en esta cuestión en función del sexo, vamos a seguir el mismo procedimiento que en el análisis anterior.

Agruparemos los ítems en los ámbitos académico, didáctico, organizativo, social, material-tecnológico y de Educación Especial, para comprobar si existe diferencia entre los hombres y las mujeres a la hora de valorar la preparación adquirida durante su formación inicial.

2.3.4.2.1. Ámbito académico

Dentro de este ámbito, los hombres consideran que han recibido una buena preparación para “*Dominar las diferentes materias que debo impartir*” (66,6%, sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho) y para “*Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos*” (63,3% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

En cambio, las mujeres consideran que las han formado bien para “*Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos*” (62,3% sumando las opciones de respuesta

Bastante y Mucho), para “Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos” (53,9% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho) y para “Dominar las diferentes materias que debo impartir” (52,7% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Motivar a los alumnos en clase	Mujeres	16	17,2%	32	34,4%	29	31,2%	16	17,2%
	Hombres	4	13,3%	13	43,3%	9	30%	4	13,3%
Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos	Mujeres	10	10,7%	25	26,9%	43	46,2%	15	16,1%
	Hombres	5	16,6%	10	33,3%	9	30%	6	20%
Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos	Mujeres	9	9,7%	32	34,4%	42	45,2%	10	10,7%
	Hombres	2	6,6%	13	43%	11	36,6%	4	13,3%
Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos	Mujeres	13	14%	34	36,5%	33	35,5%	13	14%
	Hombres	5	16,6%	6	20%	12	40%	7	23,3%
Dominar las diferentes materias que debo impartir	Mujeres	13	14%	30	32,2%	26	28%	23	24,7%
	Hombres	2	6,6%	8	26,6%	10	33,3%	10	33,3%

Tabla n°73. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito académico en función del sexo.

En cuanto a las situaciones para las que consideran que no han recibido una buena formación y que, por lo tanto, les han resultado dificultosas para el ejercicio de su labor docente, los hombres han indicado que ha sido para “Motivar a los alumnos en clase” (52,6%, sumando las opciones de respuesta Nada y Poco), mientras que las mujeres coinciden con éstos al señalar esta misma situación (51,6% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco) y también para “Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos” (50,4% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

Queremos señalar que los hombres no consideran haber recibido una buena ni mala preparación para “Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos” y “Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos” (50%, sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho; 50% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

En resumen, dentro de esta dimensión comprobamos como las mujeres consideran que han recibido una mayor formación que los hombres para hacer frente a

las situaciones académicas planteadas, coincidiendo ambos en señalar que para lo que se sienten muy bien preparados es para impartir la docencia en diferentes materias.

De igual modo, ambos grupos coinciden en que no han sido preparados adecuadamente para motivar a sus alumnos ante la enseñanza, lo que en algún momento les ha podido dificultar su labor docente.

2.3.4.2.2. Ámbito didáctico

Los hombres consideran que la mejor preparación la han recibido para “*Seleccionar los contenidos que debo enseñar*” (79,9% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), que curiosamente es el único aspecto en el que las mujeres consideran haber recibido una peor preparación durante sus estudios universitarios (52,2% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco), y para *Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase* (66,6% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

En cambio, las mujeres consideran haber recibido una buena formación para enfrentarse al resto de situaciones didácticas planteadas, sobre todo para “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (83,7% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula	Mujeres	13	14%	32	34,4%	40	43%	8	8,6%
	Hombres	5	16,6%	10	33,3%	11	36,8%	4	13,3%
Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase	Mujeres	9	9,7%	16	17,2%	56	55,9%	12	12,9%
	Hombres	2	6,6%	8	26,6%	14	46,6%	6	20%
Seleccionar los contenidos que debo enseñar	Mujeres	19	20,4%	30	32,2%	29	31,2%	15	16,1%
	Hombres	3	10%	3	10%	14	46,6%	10	33,3%
Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	Mujeres	15	16,1%	28	30,1%	31	33,3%	19	20,4%
	Hombres	2	6,6%	13	43%	13	43%	2	6,6%

Tabla n°74. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito didáctico en función del sexo.

A modo de resumen, dentro de esta dimensión comprobamos de nuevo que las mujeres consideran que han recibido una mayor formación que los hombres para hacer frente a las situaciones didácticas planteadas, coincidiendo ambos en señalar que para lo que se sienten muy bien preparados es para que los alumnos participen en la clase y para adaptar los contenidos a cada alumno.

En cuanto a las situaciones para las que menos preparación han adquirido, las mujeres reconocen que les cuesta trabajo seleccionar los contenidos más adecuados para enseñar a sus alumnos.

Debemos tener en cuenta que aunque los hombres no hayan señalado haber recibido una mala preparación para ninguna de estas situaciones didácticas, opinan al 50% que no han recibido ni una buena ni una mala formación para *“Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula”* y *“Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular”*

2.3.4.2.3. Ámbito organizativo

De las situaciones organizativas planteadas, los hombres encuestados consideran haber recibido una buena preparación durante su formación inicial tan sólo para *“Organizar el trabajo en el aula”* (66,6% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho); mientras que han señalado que el resto les ha supuesto alguna dificultad durante su ejercicio docente, por la falta de preparación recibida, sobre todo *“Realizar el trabajo burocrático”* (80%, sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

En cambio, las mujeres consideran que han recibido una buena formación para hacer frente a todas las situaciones organizativas planteadas, sobre todo para *Afrontar la sobrecarga de trabajo* (76,3% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Mantener la disciplina en el aula	Mujeres	27	29%	30	32,2%	32	34,4%	4	4,3%
	Hombres	5	16,6%	14	46,6%	9	30%	2	6,6%
Organizar el trabajo en el aula	Mujeres	17	18,3%	30	32,2%	32	34,4%	14	15%
	Hombres	3	10%	7	23,3%	14	46,6%	6	20%
Afrontar problemas con alumnos en concreto	Mujeres	23	24,7%	42	45,2%	16	17,2%	12	13%
	Hombres	5	16,6%	15	50%	8	26,6%	2	6,6%
Afrontar la sobrecarga de trabajo	Mujeres	34	36,5%	37	39,8%	12	13%	10	10,7%
	Hombres	9	30%	14	46,6%	4	13,3%	2	6,6%
Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro	Mujeres	19	20,4%	34	36,5%	34	36,5%	6	6,4%
	Hombres	10	33,3%	8	26,6%	10	33,3%	2	6,6%
Gestionar el tiempo para prepara las clases	Mujeres	32	34,4%	25	26,9%	26	28%	10	10,7%
	Hombres	7	23,3%	9	30%	5	16,6%	9	30%
Realizar el trabajo burocrático	Mujeres	36	38,7%	33	35,5%	15	16,1%	9	9,7%
	Hombres	15	50%	9	30%	2	6,6%	4	13,3%

Tabla nº75. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito organizativo en función del sexo.

Dentro de esta dimensión comprobamos que en general tanto los hombres como las mujeres consideran que no han recibido una adecuada formación para hacer frente a las situaciones organizativas planteadas.

2.3.4.2.4. Ámbito social

En este ámbito, tanto los hombres como las mujeres coinciden al señalar que únicamente han recibido una buena preparación para “*Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos*” (66,6% de los hombres y 56,9% de las mujeres sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Relacionarse con los padres	Mujeres	34	36,5%	33	35,5%	20	21,5%	6	6,4%
	Hombres	5	16,6%	17	56,6%	6	20%	2	6,6%
Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	Mujeres	11	11,8%	44	47,3%	34	36,5%	4	4,3%
	Hombres	3	10%	14	46,6%	7	23,3%	6	20%
Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	Mujeres	13	14%	27	29%	42	45,1%	11	11,8%
	Hombres	5	16,6%	5	16,6%	12	40%	8	26,6%
Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	Mujeres	33	35,5%	35	37,6%	14	15%	11	11,8%
	Hombres	10	33,3%	10	33,3%	4	13,3%	6	20%
Relacionarse con el equipo directivo	Mujeres	39	41,9%	37	39,8%	11	11,8%	6	6,4%
	Hombres	10	33,3%	12	40%	4	13,3%	4	13,3%

Tabla nº76. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito social en función del sexo.

De igual modo, coinciden en señalar que han recibido una mala formación para enfrentarse al resto de situaciones sociales planteadas, de las cuáles para los hombres las que les han supuesto mayores dificultades han sido “Relacionarse con los padres” y “Relacionarse con el equipo directivo” (73,3% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco) y para las mujeres también ha sido la relación con el equipo directivo del centro (81,7% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

Por lo tanto, dentro de esta dimensión tanto los hombres como las mujeres coinciden al señalar que no han recibido una buena preparación durante sus estudios universitarios para enfrentarse a las situaciones sociales planteadas.

2.3.4.2.5. Ámbito material-tecnológico

En este ámbito, los hombres han señalado que únicamente han recibido una buena preparación para “Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia” (73,2% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), mientras que las mujeres consideran que no han sido formadas correctamente para hacer frente a ninguna de las situaciones planteadas, sobresaliendo en primer lugar la dificultad para “Dominar diferentes métodos de enseñanza” (54,8% sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

En cambio, un 63,2% de los hombres considera que la peor preparación que han recibido durante su formación ha sido para “*Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula*” (sumando las opciones de respuesta Nada y Poco).

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula	Mujeres	19	20,4%	28	30,1%	30	32,2%	16	17,2%
	Hombres	8	26,6%	11	36,6%	8	26,6%	3	10%
Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia	Mujeres	11	11,8%	37	39,8%	30	32,2%	15	16,1%
	Hombres	2	6,6%	6	20%	17	56,6%	5	16,6%
Dominar diferentes métodos de enseñanza	Mujeres	16	17,2%	35	37,6%	29	31,2%	13	14%
	Hombres	8	26,6%	7	23,3%	8	26,6%	7	23,3%

Tabla nº77. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito material-tecnológico en función del sexo.

Dentro de esta dimensión, al igual que en la organizativa y en la social, tanto los hombres como las mujeres coinciden al señalar que no han recibido una buena preparación durante sus estudios universitarios para enfrentarse a las situaciones de tipo material-tecnológicas planteadas.

2.3.4.2.6. Ámbito de educación especial

Las respuestas obtenidas, dentro de este ámbito, reflejan que el 63,3% de los hombres y el 58% de las mujeres (sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), coinciden a la hora de señalar que la mejor preparación que han recibido en su formación inicial ha sido para “*Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales*”.

De igual modo, un 60% de los hombres y un 53,8% de las mujeres (sumando las opciones de respuesta Nada y Poco) coinciden al señalar que la peor preparación recibida ha sido para saber “*Detectar al alumnado con NEES*”.

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	Mujeres	9	9,7%	30	32,2%	32	34,4%	22	23,6%
	Hombres	6	20%	5	16,6%	15	50%	4	13,3%
Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	Mujeres	11	11,8%	34	36,5%	19	20,4%	28	30,1%
	Hombres	3	10%	13	43%	8	26,6%	6	20%
Detectar al alumnado con NEES	Mujeres	29	31,2%	21	22,6%	24	25,8%	19	20,4%
	Hombres	9	30%	9	30%	8	26,6%	4	13,3%

Tabla n°78. Frecuencia del nivel de preparación adquirido en el ámbito de educación especial en función del sexo.

En cambio, mientras que un 50,5% de las mujeres (sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho) afirman haber recibido una buena formación para “*Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada*” un 53% de los hombres (sumando las opciones de respuesta Nada y Poco), a través de sus respuestas, nos confirman que esa situación les ha supuesto una dificultad a la hora de ejercer su trabajo como docente.

De esta manera comprobamos que las mujeres consideran que se encuentran mejor preparadas que los hombres para enfrentarse a las situaciones de Educación Especial planteadas.

A nivel general, podemos señalar que, las mujeres se consideran mejor preparadas que los hombres para hacer frente a las diferentes situaciones planteadas, de todos modos consideramos necesario presentar un resumen de las situaciones para las que tanto los hombres como las mujeres consideran que han recibido una mejor preparación durante sus estudios universitarios.

Los hombres han señalado haber recibido una mayor preparación en primer lugar para afrontar la tarea de “*Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia*” (79,9%, sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), en segundo lugar para “*Seleccionar los contenidos que debo enseñar*” (73,2% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho) y en tercer lugar para “*Dominar las diferentes materias que debo impartir*”, “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*”, “*Organizar el trabajo en el aula*” y para “*Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos*” (66,6% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

MAYOR PREPARACIÓN MUJERES	3+4	MAYOR PREPARACIÓN HOMBRES	3+4
1. Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase	68,8%	1. Seleccionar los contenidos que debo enseñar	79,9%
2. Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos	62,3%	2. Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia	73,2%
3. Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	58%	3. Dominar las diferentes materias que debo impartir; - Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase; - Organizar el trabajo en el aula; - Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	66,6%
4. Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	56,9%	4. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos; - Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	66,3%
5. Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumno	55,9%		
6. Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	53,7%		
7. Dominar las diferentes materias que debo impartir	52,7%		
8. Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula	51,6%		
9. Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	50,5%		

Tabla n°79. Resumen de las situaciones en las que han recibido mayor formación las mujeres y los hombres.

Las mujeres, por su parte, consideran que su preparación ha sido buena en primer lugar para “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (68,8% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), en segundo lugar para “*Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos*” (62,3% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho), y en tercer lugar para “*Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales*” (58% sumando las opciones de respuesta Bastante y Mucho).

En cuanto a las situaciones para las que han recibido una peor preparación, un 80% de los hombres (sumando las opciones de respuesta Nada y Poco), ha señalado en primer lugar “*Realizar el trabajo burocrático*”, mientras que un 76,6% (sumando las opciones de respuesta Nada y Poco) considera en segundo lugar “*Afrontar la sobrecarga de trabajo*”. En tercer lugar un 73,2% (sumando las opciones de respuesta

Nada y Poco) ha señalado “*Relacionarse con los padres*” y “*Relacionarse con el equipo directivo*”.

PEOR PREPARACIÓN MUJERES	3+4	PEOR PREPARACIÓN HOMBRES	3+4
1. Relacionarse con el equipo directivo	81,7%	1. Realizar el trabajo burocrático	80%
2. Afrontar la sobrecarga de trabajo	76,3%	2. Afrontar la sobrecarga de trabajo	76,6%
3. Realizar el trabajo burocrático	74,2%	3. Relacionarse con los padres; - Relacionarse con el equipo directivo	73,2%
4. Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	73,1%	4. Afrontar problemas con alumnos en concreto - Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	66,6%
5. Relacionarse con los padres	72%	5. Mantener la disciplina en el aula - Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula	63,2%
6. Afrontar problemas con alumnos en concreto	69,9%	6. Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro - Detectar al alumnado con NEES	60%
7. Mantener la disciplina en el aula - Gestionar el tiempo para prepara las clases	61,2%	7. Motivar a los alumnos en clase - Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	56,6%
8. Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	59,1%	8. Gestionar el tiempo para prepara las clases - Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	53%
9. Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro	56,9%		
10. Dominar diferentes métodos de enseñanza	54,8%		
11. Detectar al alumnado con NEES	53,8%		
12. Seleccionar los contenidos que debo enseñar	52,6%		
13. Motivar a los alumnos en clase Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia	51,6%		
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos - Organizar el trabajo en el aula - Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula	50,5%		

Tabla nº80. Resumen de las situaciones en las que han recibido peor formación las mujeres y los hombres.

En cuanto a las situaciones para las que han recibido una mala preparación, un 81,7% de las mujeres (sumando las opciones de respuesta *Nada y Poco*) ha señalado en primer lugar “*Relacionarse con el equipo directivo*”, mientras que un 76,4% (sumando las opciones de respuesta *Nada y Poco*) coincide en con los hombres en al señalar en

segundo lugar “*Afrontar la sobrecarga de trabajo*”. En tercer lugar un 74,2% (sumando las opciones de respuesta *Nada* y *Poco*) ha señalado “*Realizar el trabajo burocrático*”.

Ambos grupos, coinciden al señalar que para lo que peor se sienten preparados a la hora de ejercer su labor docente es para afrontar las relaciones sociales dentro del colegio y realizar la sobrecarga de trabajo a la que consideran que se encuentran sometidos, incluyéndose en él el trabajo burocrático.

2.3.5. Competencias del docente

Otras de las cuestiones que les hemos preguntado ha sido que ***ordenen, siendo 1 la más preferida, las competencias que debe tener un buen docente.***

De la lectura de los datos observamos cómo para los maestros noveles un buen docente es el que debe “*Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje*” (36,5%), “*Administrar la progresión de los aprendizajes*” y “*Utilizar correctamente estrategias metodológicas*” (19%) y “*Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*” (22,2%).

Por su parte, los maestros expertos también consideran que un buen docente debe “*Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje*” (35%), y “*Administrar la progresión de los aprendizajes*” (28,3%) aunque a diferencia de los noveles consideran que “*Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación*” (20%) es más importante que “*Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*”.

		Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje	Administrar la progresión de los aprendizajes	Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	Evaluar correctamente a sus alumnos	Utilizar correctamente estrategias metodológicas	Trabajar en equipo	Participar en la administración de la escuela	Utilizar nuevas tecnologías	Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Administrar su propia formación continua
NOVELES	1	23	14	0	0	4	6	7	6	2	1
	2	7	12	1	6	12	6	0	7	6	6
	3	12	12	3	4	6	8	2	1	14	0
	4	4	5	5	11	3	9	3	5	1	17
	5	8	3	14	6	9	2	3	9	7	2
	6	1	11	8	6	4	7	9	8	4	6
	7	4	3	12	5	4	10	7	3	7	9
	8	2	1	9	10	6	5	5	12	5	8
	9	2	0	2	10	13	3	9	10	11	3
	10	0	2	9	5	2	7	18	2	6	11
EXPERTOS	1	21	6	0	2	8	4	4	3	0	8
	2	15	17	3	5	4	5	0	1	3	3
	3	8	13	7	6	5	4	3	4	1	6
	4	4	6	12	9	8	5	0	3	5	4
	5	1	6	5	16	8	9	3	8	0	0
	6	0	4	2	7	10	11	2	10	4	7
	7	3	2	5	3	4	6	11	9	10	3
	8	2	0	10	5	2	3	11	16	3	4
	9	0	2	9	1	7	2	9	2	16	8
	10	2	0	3	2	0	7	14	0	14	13

Tabla n°81. Competencias del docente.

Debemos señalar también que de las 10 competencias, los maestros noveles y los expertos coinciden a la hora de dar la menor importancia a que los docentes deban “Participar en la administración de la escuela”, situándola en décimo lugar (28,6% de los noveles y 23,3% de los expertos)

2.4. Experiencia docente

En este bloque del cuestionario hemos pretendido recoger la información relativa a la experiencia docente de los maestros encuestados analizando si existe diferencia en función de los años de trabajo acumulados.

Para ello hemos recogido dentro de esta dimensión cuestiones referidas a:

- Valoración de los primeros años de experiencia docente
- Actividad de formación realizada y su valoración
- Desarrollo profesional docente

2.4.1. Valoración de los primeros años de experiencia docente

Dentro de esta dimensión les hemos planteado una serie de cuestiones para conocer la percepción de los maestros sobre sus inicios docentes y comprobar si existe diferencia en función de la experiencia acumulada.

		NS/NC	PÉSIMO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
¿Cómo calificaría su experiencia docente durante su primer año de trabajo?	Noveles	1,6%	11,1%	25,4%	46%	15,9%
	Expertos	1,7%	1,7%	31,7%	46,7%	18,3%
¿Cuál es el grado de motivación que siente respecto a su práctica docente?	Noveles	1,6%	27%	9,5%	27%	34,9%
	Expertos	1,7%	3,3%	13,3%	41,7%	40%
¿Cuál es el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes?	Noveles	1,6%	20,6%	20,6%	44,4%	12,7%
	Expertos	1,7%	3,3%	28,3%	50%	16,7%
¿Cómo ha sido su integración en el centro escolar?	Noveles	1,6%	17,5%	22,2%	27%	31,7%
	Expertos	1,7%	3,3%	21,7%	38,3%	35%
¿Cómo cree que ha sido valorado su trabajo docente?	Noveles	1,6%	12,7%	30,2%	44,4%	11,1%
	Expertos	1,7%	3,3%	26,7%	61,7%	6,7%
¿Cómo es el nivel de satisfacción con su aprendizaje como docente?	Noveles	1,6%	23,8%	20,6%	34,9%	19%
	Expertos	1,7%	6,7%	28,3%	51,7%	11,7%
¿Cómo es el nivel de satisfacción con su trabajo como docente?	Noveles	1,6%	22,2%	14,3%	36,5%	25,4%
	Expertos	5%	5%	18,3%	53,3%	18,3%

Tabla nº82. Frecuencia de la valoración de los primeros años de experiencia docente

En relación a su experiencia docente durante el primer año, tanto el 46,7% de los maestros expertos como el 46% de los noveles consideran que su experiencia durante el ha sido *Buena*; mientras que el 18,3% de los expertos y el 15,9% de los noveles la califica de *Excelente*.

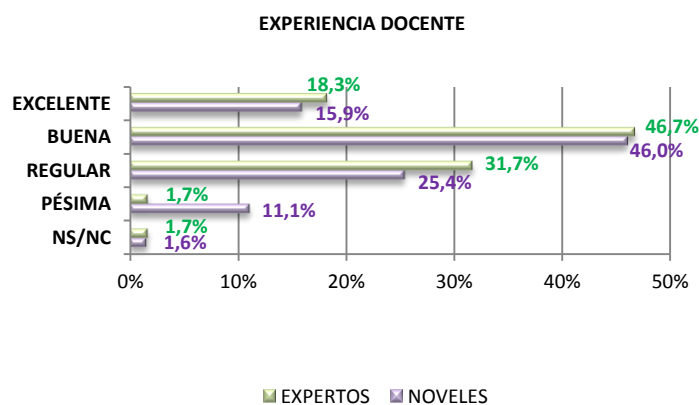


Figura n°37. Valoración de la experiencia docente.

Esto significa que más de la mitad de los maestros (65% expertos y 61,9% noveles, sumando los porcentajes de las opciones *Buena* y *Excelente*), manifiestan estar satisfechos con la experiencia adquirida durante su primer año de ejercicio docente.

En cuanto a si se sienten motivados respecto a su trabajo docente, hemos podido comprobar que el 41,7% de los expertos y el 27% de los noveles consideran que su motivación ha sido *Buena*, mientras que el 40% de los expertos y el 34,9% de los noveles la califican de *Excelente*.



Figura n°38. Motivación respecto a la práctica docente.

Pero, aunque más de la mitad de los maestros (81,7% expertos y 61,9% noveles, sumando los porcentajes de las opciones *Buena* y *Excelente*), manifiestan que se han sentido motivados respecto a su práctica como docentes; no podemos obviar que el 27% de los maestro noveles han señalado que ha sido *pésima* la motivación que han sentido al desempeñar su trabajo docente.

También se observa, que la mitad de los expertos (50%) y el 44,4% de los noveles consideran *Buena* el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes, mientras que el 16,7% de los expertos y el 12,7% de los noveles consideran que se han cumplido de forma *Excelente*.

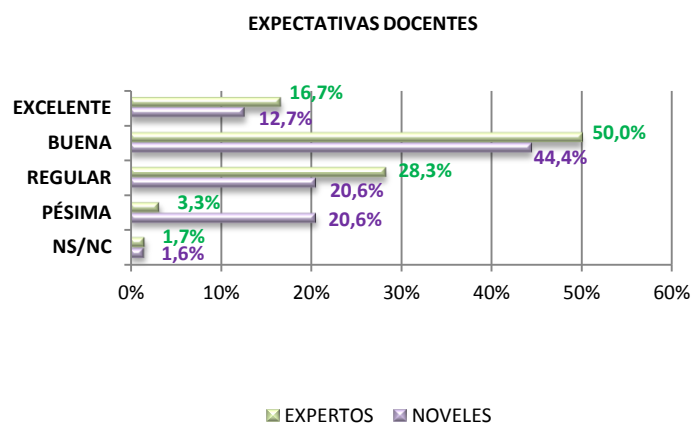


Figura n°39. Nivel de cumplimiento de las expectativas docente.

De esta manera, un 66,7% de los expertos y un 57% de los noveles han manifestado estar satisfechos con el grado en el que se han cumplido las expectativas que tenían antes de comenzar a trabajar como docentes.

También les hemos preguntado cómo ha sido su integración en el centro escolar en el que comenzaron a ejercer su trabajo como docentes, y observamos que en el grupo de los maestros noveles el 31,7% considera que ha sido *Excelente* y el 27% la considera *Buena*, con lo que el 58,7% de los noveles valora positivamente su llegada al centro en el que han comenzado su ejercicio profesional docente.

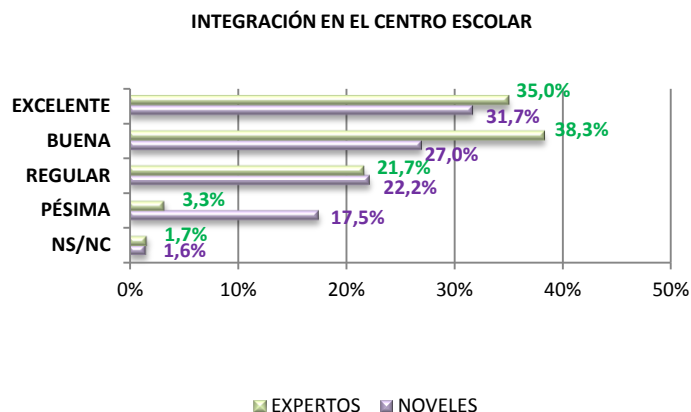


Figura n°40. Valoración de la integración en el centro escolar.

De igual modo, el 35% de los expertos ha respondido que su integración en el centro escolar ha sido excelente y el 38,3% que ha sido buena; de manera que el 73,3% de los maestros expertos también ha valorado positivamente su acogida en el centro escolar.

También comprobamos que el 55,5% de los noveles y el 68,4% de los expertos (porcentaje agrupado de las opciones *Buena* y *Excelente*) considera que su trabajo docente ha sido valorado de forma positiva por los demás miembros de la comunidad educativa.

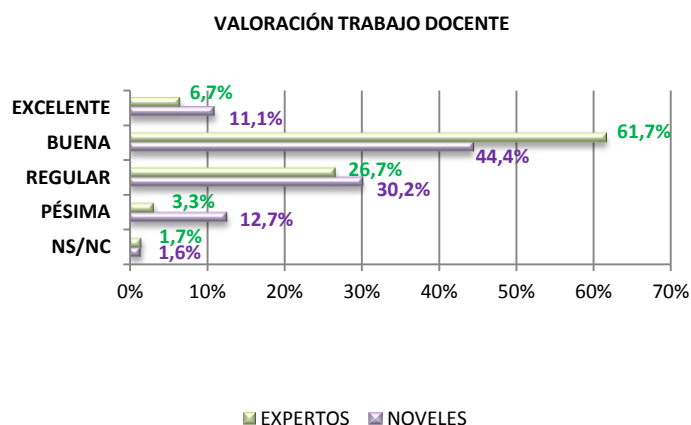


Figura n°41. Valoración del trabajo docente.

En el lado opuesto, observamos que tan sólo un 12,7% de los noveles y un 3,3% de los expertos consideran que se les ha valorado de forma *Pésima* el trabajo desempeñado.

En lo que se refiere al nivel de satisfacción personal con lo que han aprendido como docentes, el 51,7% de los expertos y el 34,9% de los noveles consideran que su motivación ha sido *Buena*, mientras que el 11,7% de los expertos y el 19% de los noveles lo califican *Excelente*.

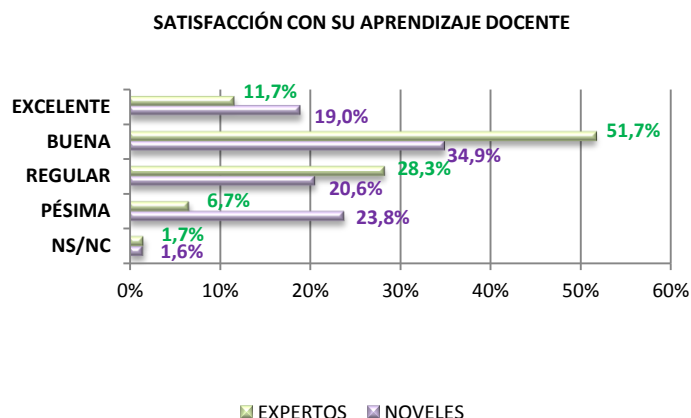


Figura nº42. Nivel de satisfacción respecto a su aprendizaje docente.

Aunque un poco más de la mitad de los maestros (63,4% expertos y 53,9% noveles, sumando los porcentajes de las opciones *Buena* y *Excelente*), afirman estar satisfechos con su aprendizaje como docentes; no podemos obviar que el 23% de los maestros noveles han señalado que ha sido *Pésimo* lo aprendido hasta el momento.

Por último al preguntarles *si están satisfechos con el trabajo que han desempeñado*, el 61,9% de los noveles considera que si lo están (agrupando las opciones *Buena* y *Excelente*), aunque debemos tener en cuenta que al igual que en la pregunta anterior un 22,2% consideran estar muy insatisfechos con el trabajo docente que han realizado.

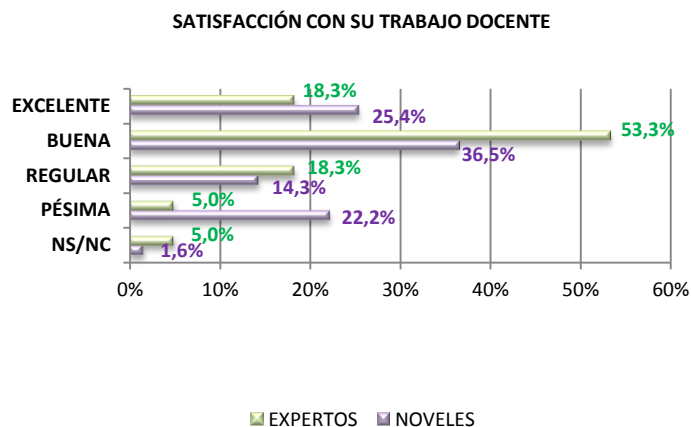


Figura nº43. Nivel de satisfacción respecto a su trabajo docente.

En cambio, el 76,6% (agrupando las opciones *Buena* y *Excelente*) de los expertos considera estar satisfechos con el trabajo que llevan realizando durante sus años acumulados de experiencia, resaltando que más de la mitad (53,3%) han respondido tener un buen nivel de satisfacción.

Concluimos este grupo de respuestas, señalando que a pesar de que ambos grupos de maestros consideran a grandes rasgos que su experiencia durante el primer año de docencia ha sido buena, los maestros expertos tienen una mejor percepción de ella que los noveles que la tienen más reciente.

2.4.2. Actividad de formación realizada y su valoración

Teniendo en cuenta que en España los maestros tras superar la fase de concurso-oposición para poder ejercer su labor docente deben superar un primer año conocido como fase de prácticas en el que además de ser supervisados deben realizar alguna actividad de formación, hemos querido conocer cuáles son las que han realizado los maestros de Educación Primaria de la provincia de León.

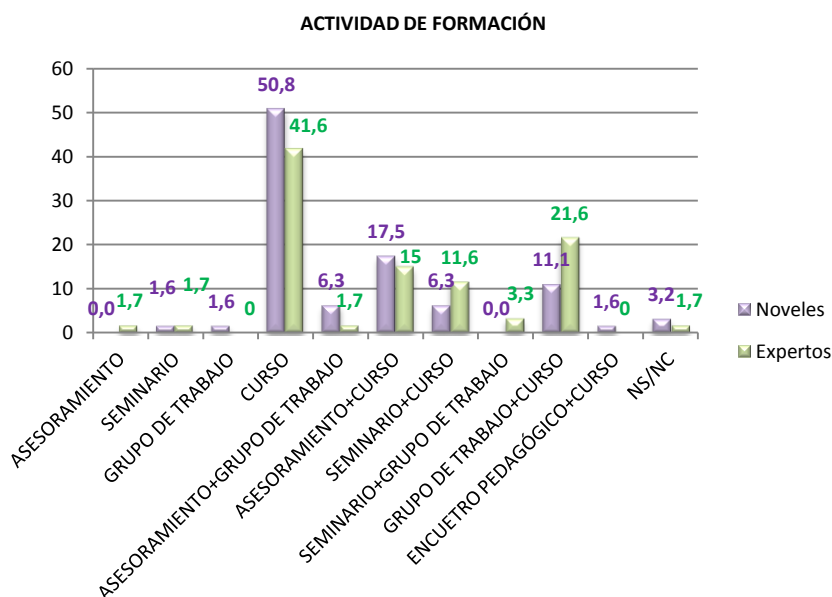


Figura nº44. Actividad de formación realizada.

Como puede observarse, el 50,8% de los noveles y el 41,6% de los expertos han asistido a “*Cursos de formación*”, seguido del 17,5% de los noveles que han recibido “*Asesoramiento*” y han asistido a “*Cursos de formación*” y del 21,6% de los expertos que han asistido a “*Grupos de trabajo*” y “*Cursos de formación*”.

Esto significa, que en la Comunidad de Castilla y León las actividades de formación que se les ofrecen a los maestros que empiezan a ejercer su labor docente suelen ser, la mayoría de las veces, cursos en los que pretender darles una orientación y una ayuda sobre las distintas situaciones a las que deberán hacer frente dentro del aula.

Respecto a las actividades de formación que han realizado les hemos presentado unas cuestiones para conocer la valoración que da de las mismas, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

		NS/NC	TOTALMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
¿Se ha ajustado a las expectativas que tenía?	Noveles	1,6%	12,7%	17,5%	61,9%	6,3%
	Expertos	1,7%	10%	25%	56,7%	6,7%
¿Es adecuada para la labor docente que realiza?	Noveles	3,2%	9,5%	14,3%	69,8%	3,2%
	Expertos	1,7%	6,7%	26,7%	50%	15%
¿Ha respondido a las necesidades reales que tenía?	Noveles	3,2%	15,9%	20,6%	52,4%	7,9%
	Expertos	1,7%	10%	30%	46,7%	11,7%
¿Le ha aportado conocimientos nuevos?	Noveles	3,2%	12,7%	58,7%	23,8%	1,6%
	Expertos	1,7%	6,7%	28,3%	46,7%	16,7%
¿Le ha ayudado a desarrollar sus competencias docentes?	Noveles	1,6%	0%	19%	60,3%	19%
	Expertos	1,7%	6,7%	26,7%	50%	15%
¿Le ha ayudado a mejorar su labor como docente?	Noveles	1,6%	0%	22,2%	60,3%	15,9%
	Expertos	1,7%	6,7%	26,7%	56,7%	8,3%
¿Le ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica diaria?	Noveles	4,8%	0%	15,9%	60,3%	19%
	Expertos	3,3%	6,7%	36,7%	41,7%	11,7%

Tabla nº83. Frecuencia de la valoración de la actividad de formación realizada.

El 61,9% de los noveles y el 56,7% de los expertos están de acuerdo con que la actividad de formación realizada se ajusta a las expectativas docentes que tenían, mientras que tan sólo un 12,7% de los noveles y un 10% de los expertos consideran que para nada se les ha dado una formación que estuviese relacionada con lo que ellos esperaban.

Además, el 69,8% de los noveles y el 50% de los expertos consideran que es adecuada para la labor docente que realizan (*De acuerdo*), mientras que tan sólo el 9,5% de los noveles y el 6,7% de los expertos consideran que para nada es adecuada a la realidad del aula en la que ejercen su trabajo docente (*Totalmente en Desacuerdo*).

En esa misma línea, el 60,3% de los noveles y el 65% de los expertos (opciones *De acuerdo*+*Totalmente De Acuerdo*) consideran que ha respondido a las necesidades reales que se han ido encontrando al desarrollar su labor docente, mientras que tan sólo el 15,9% de los noveles y el 6,7% de los expertos (*Totalmente en Desacuerdo*) opinan que no les ha servido de ayuda al no estar relacionados los contenidos de la actividad formativa con la realidad de lo que hay en un aula.

También, el 82,5% de los noveles y el 63,4% de los expertos (*opciones De acuerdo+Totalmente De Acuerdo*) consideran que gracias a esta actividad de formación han adquirido nuevos conocimientos que poner en práctica en su labor docente, mientras que tan sólo el 3,2% de los noveles y el 6,7% de los expertos (Totalmente en Desacuerdo) consideran que para nada han adquirido conocimiento alguno.

Es por ello, que el 79,3% de los noveles y el 65% de los expertos (*opciones De acuerdo+Totalmente De Acuerdo*) considera que gracias a esta actividad de formación han podido desarrollar sus competencias docentes y que les ha ayudado a mejorar su labor como docente (76,5% noveles y 65% expertos, *opciones De acuerdo+Totalmente De Acuerdo*)

De igual modo, el 79,3% de los noveles y el 52,4% de los expertos (*opciones De acuerdo+Totalmente De Acuerdo*) han contestado que si les ha sido útil y les ha servido para atender las diferentes situaciones que se le han ido planteando en su trabajo docente.

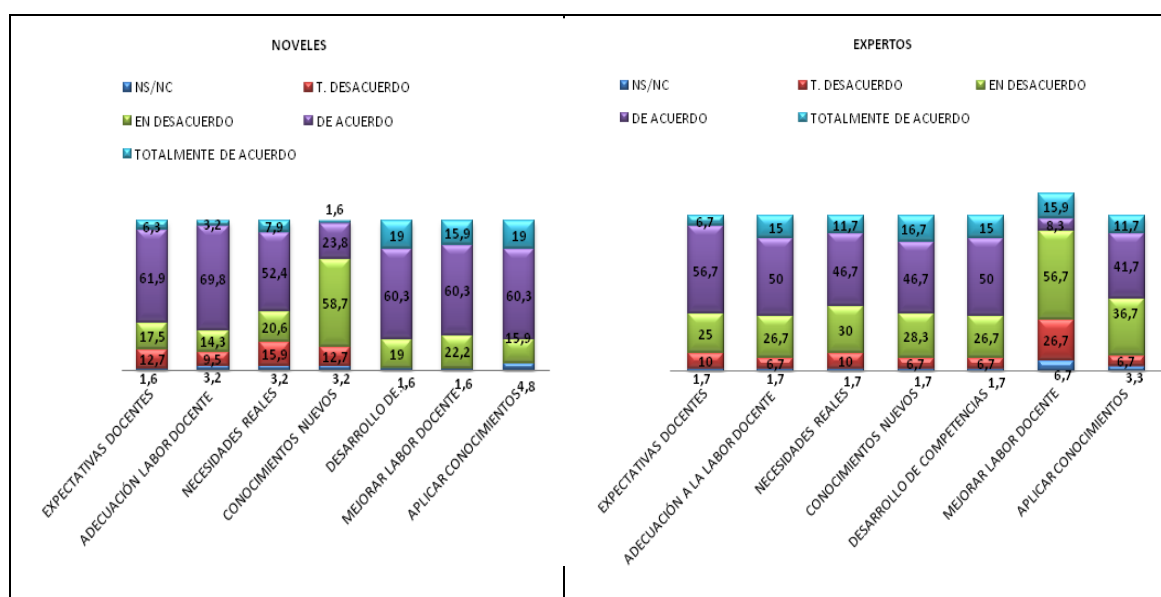


Figura nº45. Valoración de la actividad de formación realizada en función de la experiencia docente.

A modo de resumen, comprobamos como tanto los maestros noveles y los expertos consideran que las actividades formativas que se realizan durante el año de prácticas son necesarias porque le aporta conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que puede aplicar a la práctica de su aula al estar relacionados con lo que realmente se encuentra un maestro a diario en el aula.

2.4.3. Desarrollo profesional docente

En esta dimensión les hemos realizado unas cuestiones para conocer, teniendo en cuenta el lugar que ocupan en su desarrollo profesional docente, si consideran que realmente existe diferencia entre ambos grupos de maestros.

		NS/NC	TOTALMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
El maestro novel llega al centro con una actitud más idealista pero, al confrontarse sus ideales con la realidad práctica se desconciertan, entran en crisis y aparece el <i>Shock</i> de la realidad	Noveles	4,8%	19%	31,7%	34,9%	9,5%
	Expertos	3,3%	25%	20%	36,7%	15%
El maestro novel ha cambiado sus ideales de la profesión docente	Noveles	3,2%	15,9%	25,4%	44,1%	11,1%
	Expertos	5%	26,7%	33,3%	25%	10%
El maestro novel ha cambiado la imagen que tenía de los docentes	Noveles	7,9%	28,6%	22,2%	27%	14,3%
	Expertos	3,3%	25%	31,7%	28,3%	11,7%
El maestro novel considera que en numerosas situaciones no domina los aspectos más básicos de su profesión	Noveles	3,2%	3,2%	33,3%	42,9%	17,5%
	Expertos	1,7%	13,3%	50%	25%	10%
El maestro novel se encuentra con más dificultades que el maestro experto	Noveles	3,2%	4,8%	20,6%	31,7%	39,7%
	Expertos	1,7%	11,7%	28,3%	33,3%	25%
Las dificultades adquieren para el maestro novel mayor importancia, que irá disminuyendo con los años	Noveles	3,2%	3,2%	17,5%	52,4%	23,8%
	Expertos	5%	16,7%	31,7%	28,3%	18,3%
El maestro novel necesita más tiempo que el experto para resolver las dificultades	Noveles	3,2%	6,3%	34,9%	14,3%	41,3%
	Expertos	3,3%	10%	53,3%	16,7%	16,7%

Tabla nº84. Frecuencia de la valoración del desarrollo profesional docente.

De las respuestas obtenidas comprobamos que el 50,7% de los maestros noveles (sumando los porcentajes de las opciones de respuesta *Totalmente en Desacuerdo* y *En Desacuerdo*) considera que el principiante no entra en crisis ni sufre el conocido “*Shock de la realidad*” porque considera que lo que se encuentra al llegar al centro escolar y en el aula no difiere de lo que él se esperaba.

En cambio, el 51,7% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones de respuesta *De Acuerdo* y *Totalmente De acuerdo*) considera que si se produce ese choque con la realidad que se encuentra en el aula.

Por el contrario, mientras el 55% de los noveles (sumando los porcentajes de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) creen que al llegar al centro por primera vez el maestro cambia sus ideales respecto a la profesión docente; el 60% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones *Totalmente En Desacuerdo* y *En Desacuerdo*) opina que ellos mantienen los mismos ideales que tenían antes de comenzar a ejercer la docencia.

Aunque, tanto la mayoría de los noveles (50,8%; porcentaje acumulado de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) y de los expertos (56,7%; porcentaje acumulado de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*), coinciden al señalar que siguen percibiendo la figura del maestro de la misma manera que lo hacían cuando se encontraban en su etapa de formación.

En cuanto a si consideran que en numerosas situaciones los maestros noveles no dominan los aspectos básicos de la profesión docente el 60,4% de los noveles (sumando los porcentajes de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) considera que en efecto eso es así, mientras que el 63,3% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones *En Desacuerdo* y *Totalmente En Desacuerdo*) considera que al empezar a ejercer la docencia los maestros principiantes si dominan los aspectos básicos de la profesión docente.

Respecto a las dificultades, el 71,4% de los maestros noveles y el 58,3% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) consideran que éstas son mayores al inicio de la carrera docente.

Además, el 76,2% de los noveles (sumando los porcentajes de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) creen que la importancia de las dificultades que en sus inicios les impiden desarrollar correctamente su labor docente irán disminuyendo cuanto mayor sea la experiencia que vayan adquiriendo con los años de trabajo docente.

En cambio, el 48% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones *Totalmente En Desacuerdo* y *En Desacuerdo*) no consideran que la importancia que se le otorga a esas dificultades vaya disminuyendo con la experiencia docente acumulada.

En cuanto a la forma de solucionar estas dificultades, el 55,6% de los noveles (sumando los porcentajes de las opciones *De Acuerdo* y *Totalmente De Acuerdo*) consideran que los maestros principiantes necesitan más tiempo que los expertos para resolverlas.

Por el contrario, el 63,3% de los expertos (sumando los porcentajes de las opciones *Totalmente En Desacuerdo* y *En Desacuerdo*) no considera que la experiencia sea un factor que determine que un maestro resuelva antes que otro una determinada situación.

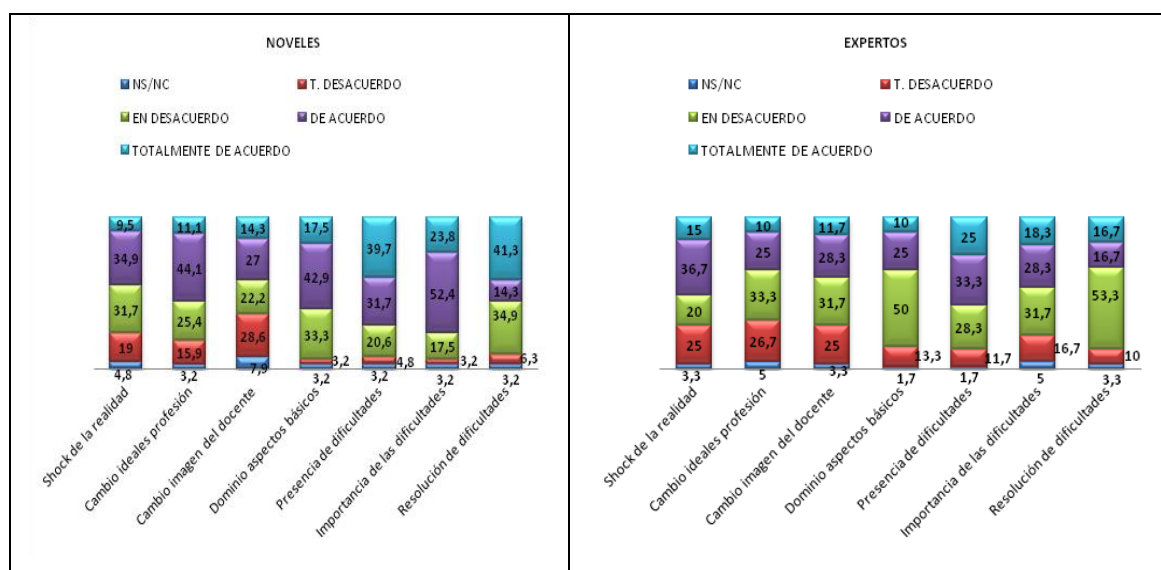


Figura nº46. Valoración del desarrollo profesional docente en función de la experiencia docente.

A modo de resumen, comprobamos que si existe diferencia entre los maestros noveles y los expertos.

Mientras los maestros noveles parece que no han vivido todavía el conocido “*Shock* de la realidad” y afirman que aunque han cambiado los ideales que tenían a cerca de la profesión docente siguen percibiendo al docente de la misma forma que antes de empezar a trabajar.

Los maestros expertos afirman haber sufrido el “*Shock* de la realidad” al no coincidir sus ideales con la realidad que se encontraron en el aula, algo que nos sorprende bastante ya que afirman que no han cambiado ni los ideales de la profesión docente, ni la imagen del maestro que construyeron durante su etapa de formación.

De igual modo, los noveles consideran que no dominan aún los aspectos básicos de la profesión, y los expertos creen que ellos si los dominaban cuando comenzaron a ejercer la docencia.

En lo que coinciden ambos grupos de docentes, es en señalar que las dificultades que se puede encontrar un maestro al ejercer son mayores durante la etapa de iniciación a la docencia.

En cambio, difieren en que mientras que los noveles mantienen la esperanza de que la importancia que tienen para ellos las dificultades disminuya con los años, los expertos consideran que la experiencia no tiene nada que ver con que disminuyan o no.

Por último, mientras los noveles consideran que necesitan más tiempo que los expertos para resolver las dificultades que se les puedan plantar en su trabajo docente, los expertos consideran que tardan lo mismo que ellos en solucionarlas porque como anteriormente han señalado creen que la experiencia no está relacionada con la existencia o no de las dificultades de enseñanza.

3. ANÁLISIS FACTORIAL

3.1. INTRODUCCIÓN

El análisis factorial es una técnica estadística multivariante utilizada para analizar las relaciones de interdependencia existentes entre un conjunto de variables, calculando un conjunto de variables latentes, denominadas factores, que explican con un número menor de dimensiones, dichas relaciones.

Es también, una metodología de investigación educativa para el análisis de factores investigados, para el diagnóstico del desarrollo de nuevos proyectos en educación y para cuantificar la influencia de un grupo de ítems.

En definitiva, trata de explicar un grupo numeroso de variables observables a partir de algunas variables abstractas o hipotéticas llamadas factores.

En esta investigación se tienen en cuenta los tipos de Análisis Factorial existentes optándose por realizar un análisis factorial exploratorio al pretender *“acercarnos a entidades desconocidas partiendo de otras entidades manifiestas”* (García, Gil y Rodríguez, 2000:11).

Además, su aplicación no pretende erigirse en la prueba concluyente de todo el estudio, puesto que *“el desarrollo del análisis requiere de un marco teórico o conceptual mínimo, de modo que el investigador no puede dejar a la técnica factorial la responsabilidad de encontrar teorías”* (García Jiménez et al., 2000:21).

El problema que se plantea con el análisis factorial es la interpretación, ya que *“no existe una estrategia infalible para interpretar adecuadamente el análisis factorial ni siquiera consenso entre las interpretaciones”* (García, Gil y Rodríguez, 2000:83)

Teniendo en cuenta las distintas vías por las que se puede discurrir dentro del análisis factorial, es imprescindible explicar el método utilizado para nuestra investigación.

En primer lugar hemos extraído los datos a través del programa informático SPSS. 15.; y hemos analizado exclusivamente cinco cuestiones, en los dos cuestionarios

que componen nuestra investigación, la matriz de correlaciones, su comunalidad, la varianza total explicada, la matriz de componentes, la matriz de componentes rotados y la matriz de transformación de las componentes

Como prueba complementaria, dentro de la matriz de correlaciones, el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, complementados con un gráfico de sedimentación que ilustra los datos resultantes.

El método de extracción empleado es el Análisis de Componentes Principales. Y para el método de rotación la Normalización Varimax, que permite reducir el número de variables con pesos altos en un factor. La investigación incluye de manera individualizada el conjunto de estos datos resultantes para su pertinente consulta.

En cada uno de los dos estudios que componen nuestra investigación vamos a presentar las tablas correspondientes a los resultados extraídos de la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos, reflejando tanto los resultados positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los valores obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en cuenta aquéllas de signo positivo.

3.2. Análisis factorial del estudio de dificultades de enseñanza

En este primer estudio, basado en Marcelo García (1991), los aspectos que han sido analizados por grupos se corresponden con las categorías en las que se distribuye el cuestionario:

1. Dificultades Académicas
2. Dificultades Organizativas
3. Dificultades Sociales
4. Dificultades Materiales

Cada una de las categorías se acompaña de las tablas correspondientes a la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos, en la que se han representado tanto los valores positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los datos obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en

cuenta aquéllas de signo positivo. Además, las tablas incluyen los factores resultantes, así como sus valores propios, la varianza individual de cada uno de ellos y la varianza total acumulada.

3.2.1. Dificultades Académicas

De las variables asociadas a las dificultades académicas resulta una estructura con cuatro factores que explican el 75,701% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
19.No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	,879		,195	,275
7. Ser creativo al enseñar	,863	,219		
4. Explicar las lecciones a los alumnos	,797	,250		
20. Hacer exámenes	,789	,171		
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	,585	,465	,220	-,293
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz	,538	,341	,291	,253
9. Conocer lo que los alumnos ya saben		,922	,152	,121
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos	,376	,835	,151	,134
10.Adaptar el nivel al que presentan los contenidos	,169	,697		-,557
11. Saber en qué contenidos hacer mayor hincapié o desglosar más	,512	,576		,113
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada		,151	,845	,247
3. Motivar a los alumnos en clase	,437		,687	-,378
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	,379	,197	,111	,733
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL	
I	4,179	32,144	32,144	
II	2,904	22,340	54,484	
III	1,426	10,968	65,451	
IV	1,333	10,250	75,701	

Tabla nº85. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades académicas.

- Factor I: Este factor, denominado ***Didáctico-Técnico***, explica el 32,144% de la varianza, e incluye los ítems (4; 5; 7; 19; 20 y 22) referidos a los *aspectos básicos de la enseñanza que debe dominar un maestro para impartir docencia*, de los que sobresalen el desconocimiento de los contenidos de las materias y la falta de creatividad al enseñar.
- Factor II: Este factor, al que hemos nombrado ***Didáctico-Personal***, explica el 22,340% de la varianza y se vincula con los *conocimientos previos de los alumnos* (ítems 9, 10, 11 y 21), sobresaliendo en puntuación los ítems referidos al conocimiento previo de los alumnos y a las diferentes formas de evaluar sus aprendizajes.
- Factor III: Este factor, denominado ***Psicológico***, explica el 10,968% de la varianza y engloba los ítems (3 y 6) referidos al *tratamiento individualizado y motivación de los alumnos*.
- Factor IV: El último factor, el de ***Formación***, explica el 10,250% de la varianza y se vincula con los *errores de contenido* (ítem18).

Como puede observarse dentro de la dimensión de dificultades académicas se han agrupado los diferentes ítems en función de los ***aspectos didácticos*** (técnicos y personales), como es el conocimiento de las materias o las diferentes formas de evaluar lo que han aprendido los alumnos, ***psicológicos***, como el tratamiento individualizados de los alumno; y ***formativos***, referidos a los errores de contenido que cualquier docente puede cometer al explicar; que debe dominar un docente y que son básicos para ejercer la docencia correctamente.

3.2.2. Dificultades Organizativas

De las variables asociadas a las dificultades organizativas resulta una estructura con cuatro factores que explican el 75,377% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	,922			
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	,862			,170
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)	,850		,244	
45. Elevado número de alumnos en clase	,845	,279	-,257	
16. Organizar el trabajo diario del aula	,687	,211	,314	-,115
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	,468	,351		,183
14. Programar una lección para un día	,102	,908		
12. Estar presionado por el tiempo que hay para cubrir los contenidos	-,139	,845		,163
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena,, mes, año)	,330	,782		,130
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	,120	,678	,227	-,152
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupo, teatro, etc.)	,389	,512	,450	,303
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio			,856	,207
1. Mantener una adecuada organización académica en clase	,122	,545	,751	
13. Decidir cuánto contenido enseñar	-,152		,425	,835
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	,413	,186		,803
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL	
I	4,237	28,248	28,248	
II	3,462	23,080	51,329	
III	1,972	13,149	64,478	
IV	1,635	10,900	75,377	

Tabla nº86. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades organizativas.

- Factor I: Este factor explica el 32,144% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (16; 28; 40; 42; 45 y 47) que hacen referencia a las *condiciones del trabajo docente*, lo hemos denominado ***Inserción***, y en él la mayor puntuación la han obtenido los ítems referidos a la

insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela y la falta de tiempo para preparar materiales.

- Factor II: Este factor, explica el 22,340% de la varianza y se denomina **Tiempo**, al recoger los ítems (2; 12; 14; 15 y 48) referidos a la *organización del tiempo de trabajo*, de los cuáles sobresalen la organización de las programaciones diarias y la falta de tiempo para preparar los materiales necesarios para impartir la docencia.
- Factor III: Este factor explica el 10,968% de la varianza y hace referencia *organización académica de clase y a la distancia de la escuela* (ítems 1 y 51), por lo que le hemos denominado **Espacial**.
- Factor IV: Este factor, que explica el 10,250% de la varianza, ha sido denominado **Técnico Puro**, al estar vinculado con la *preparación de las clases* (ítems 13 y 46), y en que el ítem que obtiene mayor puntuación hace referencia a la decisión por parte del docente sobre la cantidad de contenidos que ha de enseñar a sus alumnos.

A modo de resumen comprobamos que los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en relación a los aspectos de **Inserción** que un docente suele encontrarse al comenzar a ejercer la docencia, como son el desconocimiento de las normas y rutinas de la escuela; a los **aspectos temporales** y **espaciales** que van a influir en el desarrollo de su labor docente, como son la falta de tiempo para preparar materiales o la organización académica del aula; y en los **aspectos técnicos** de la enseñanza que cualquier docente debe tener en cuenta, como puede ser decidir cuánto contenido impartir de una materia.

3.2.3. Dificultades Sociales

De las variables asociadas a las dificultades sociales resulta una estructura con seis factores que explican el 83,783% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
37. Sentirme poco integrado profesionalmente en la escuela y entre los compañeros	,905			,155	-,117	,302
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	,878		,221	,248	-,124	
54. Calidad del alojamiento	,671	,232		-,414	,139	-,113
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela	,661	,321		-,266	,516	-,233
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría	,532	,101	,491	-,222	-,462	-,220
29. Saber la satisfacción de los alumnos con la enseñanza		,872	-,104	,235		
24. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicaciones		,773	,105	-,379	,176	,124
31. Relaciones con los padres	,284	,738	,453			,218
25. Entablar contacto personal con los alumnos		,725	,350	,208	-,139	,222
32. Encontrar indiferencia en los padres	,522	,633	,334	,110		
23. Definir mi papel como profesor	,364	,406	,313		-,330	-,127
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres		,227	,846		,301	
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela			,751	,299	-,206	,393
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	,344	,445	,726	,111		
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros				,877	-,228	
35. Cooperar con los compañeros		,158	,271	,815	,364	
38. Desacuerdos profesionales con los compañeros	,512		,225	,551		,540
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	-,106				,921	
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria	-,128	,294		,135		,853
53. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	-,319	,174		,371	-,518	-,574

FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL
I	3,766	18,829	18,829
II	3,561	17,805	36,634
III	2,801	14,005	50,639
IV	2,629	13,147	63,786
V	2,141	10,706	74,492
VI	1,858	9,291	83,783

Tabla nº87. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades sociales.

- Factor I: Este factor explica el 18,829% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (26; 37; 43; 50 y 54) podríamos definirlo como ***Inserción docente***, al hacer referencia a las condiciones sociales que el docente se encuentra al impartir docencia en un centro educativo nuevo, como pueden ser la integración en las escuela y las relaciones con los compañeros o el equipo directivo.
- Factor II: Este factor, que explica el 17,805% de la varianza y se vincula con *la relación con los padres y la identidad docente* (ítems 23; 24; 25; 29; 31 y 32), ha sido denominado ***Relaciones personales***, y él los ítems que más puntuación han alcanzado son los referidos a conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza o las limitaciones de la localidad en la que se encuentra impartiendo docencia.
- Factor III: Este factor explica el 14,005% de la varianza y teniendo en cuenta los ítems incluidos (30; 34 y 52) lo hemos denominado de ***Relación e Información a las familias***, y en el sobresalen los ítems referidos a los desacuerdos en las relaciones con los padres de sus alumnos o a la dificultad para entablar nuevas relaciones.
- Factor IV: Este factor, que explica el 13,157% de la varianza, se vincula con *la relación con compañeros y alumnos* (ítems 35, 36, 38 y 53), en el cuál los ítems con mayor puntuación hacen referencia a la falta de tiempo para charlar con los compañeros y la cooperación con los mismos.
- Factor V: Este factor explica el 10,706% de la varianza y se denomina ***Dimensión personal*** (ítem 49), y refleja la falta de tiempo de los maestros para estar con la familia y con los amigos.
- Factor VI: Este factor explica el 9,291% de la varianza y se vincula con *la Preocupación con la enseñanza diaria* (ítem 55).

Como puede observarse dentro de la dimensión de dificultades sociales, los factores obtenidos a través del análisis factorial, nos permite que a su vez nosotros los reagrupemos de nuevo al observarse una gran relación entre ellos.

De esta manera, dentro de esta dimensión se hace referencia a los aspectos sociales que le producen preocupación al maestro en su *Inserción profesional* (Factor I y VI), que tienen que ver con las condiciones sociales que el docente se encuentra al impartir docencia en un centro educativo nuevo y a la preocupación que siente por la enseñanza diaria. Y con las *relaciones que establece el docente en la escuela*, ya sean personales, con las familias de sus alumnos o con los compañeros de trabajo (Factores II, III, IV y V).

3.2.4. Dificultades Materiales

De las variables asociadas a las dificultades materiales docente resulta una estructura con tres factores que explican el 74,897% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES		
	FI	FII	FIII
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	,888		
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela	,862		,211
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza	,596	,505	-,223
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza		,961	
17. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)	,369	,678	,290
8. Elegir libro de texto		,155	-,853
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar	,195	,351	,688
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL
I	2,070	29,569	29,569
II	1,791	25,581	55,150
III	1,382	19,747	74,897

Tabla nº88. Análisis factorial de los ítems sobre las dificultades materiales.

- Factor I: Este factor explica el 25,569% de la varianza, y agrupa los ítems referidos a la *localización de los materiales y actitud de los padres hacia ellos* (33; 39 y 44), por lo que le hemos denominado **Recursos**, al obtenerse la mayor puntuación en los ítems referidos a la insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos y a la escasez de materiales didácticos en la escuela.
- Factor II: Este factor, que explica el 25,581% de la varianza y se vincula con la *utilización de los materiales y actitud de los compañeros hacia ellos* (ítems 8; 17 y 41), ha sido denominado **Uso/Utilización**, porque los ítems que han obtenido mayor puntuación hacen alusión al escepticismo o resistencia en los compañeros o director al desarrollar nuevos métodos de enseñanza y a la utilización de diferentes medios de enseñanza.
- Factor III: Este factor explica el 19,747% de la varianza y lo hemos denominado **Actitudinal**, al hacer referencia a la *actitud de los alumnos hacia los métodos de enseñanza* (ítem 27).

A modo de resumen comprobamos que, dentro de la dimensión de dificultades materiales, los factores obtenidos a través del análisis factorial hacen referencia a los **Recursos** con los que cuenta el maestro para desempeñar su trabajo docente, es decir, si son suficientes los que hay en la escuela y si saben cómo localizarlos; al **Uso/Utilidad** que hace de los mismos y a las reacciones que provoca en sus compañeros y a la **Actitud** que de los alumnos cuando intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza.

3.3. Análisis factorial del estudio de iniciación a la docencia

Dentro de este segundo estudio, también se han analizado los ítems por grupos en función de las categorías en las que se distribuye el cuestionario:

1. Elección de la profesión docente
2. Formación
3. Experiencia Docente

Cada una de las categorías se acompaña de las tablas correspondientes a la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos, en la que se han representado tanto los valores positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los datos obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en cuenta aquéllas de signo positivo. Además, las tablas incluyen los factores resultantes, así como sus valores propios, la varianza individual de cada uno de ellos y la varianza total acumulada.

3.3.1. Elección Docente

De las variables asociadas a los motivos de elección docente resulta una estructura con tres factores que explican el 66,397% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES		
	FI	FII	FIII
11.2.Facilidad de la carrera	-,841		,132
11.3. El trato con los niños	,544		,346
11.5. Por influencia de algún familiar que es o ha sido docente	,128	-,918	
11.6.Por influencia de algún maestro o profesor que me ha marcado en mi formación	,593	,637	
11.1.Vocacionales	-,168	,263	,758
11.4. Por ser una profesión socialmente valorada	-,207	,219	-,677

FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL
I	1,442	24,037	24,037
II	1,370	22,827	46,864
III	1,172	19,533	66,397

Tabla nº89. Análisis factorial de los ítems sobre la elección docente.

- Factor I: Este factor explica el 24,037% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (11.2; 11.5) referidos a los *motivos intrínsecos de la elección docente*, lo hemos denominado **Vocación**, sobresaliendo el ítem referido al trato con los niños como motivo de elección de la carrera docente.
- Factor II: Este factor explica el 22,827% de la varianza y se vincula con los *motivos sociales de la elección docente* (ítems 11.6; 11.4.), por lo que se denomina **Valor social**, y en él observamos que el ítem que obtiene una mayor puntuación es el referido a la influencia de los maestros como motivo principal para elegir los estudios de magisterio.
- Factor III: Este factor explica el 19,533% de la varianza y teniendo en cuenta los ítems incluidos (11.2.; 11.4) referidos a los *motivos vocacionales de la elección docente*, se ha denominado **Motivos Estratégicos**, y él sobresale el ítem referido a los aspectos vocaciones que le hacen al futuro maestro decidirse por estudiar la carrera de magisterio.

De esta manera, dentro de esta dimensión, a través del análisis factorial realizado, los factores obtenidos hacen referencia a los aspectos **Vocacionales**, **Sociales** y **Estratégicos** que son tenidos en cuenta, por los futuros docentes, a la hora de elegir estudiar la carrera de Magisterio.

3.3.2. Formación

En esta categoría, para obtener un mejor análisis factorial, hemos optado por dividir los ítems en 4 subcategorías de la siguiente manera:

1. Identidad Profesional y Finalidad de la Formación
2. Asignaturas profesionalizadoras
3. Nivel de preparación adquirido
4. Competencias del buen docente

3.3.2.1. Identidad Profesional y Finalidad de la Formación

De las variables asociadas a la identidad profesional y finalidad de la formación resulta una estructura con cuatro factores que explican el 69,244% de la varianza total.

ÍTEMES	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
12.2.3. La finalidad de la formación inicial es Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica	,774	,318		
12.2.7. La finalidad de la formación inicial es Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza	,765			,177
12.2.1. La finalidad de la formación inicial es Integrar la formación científica y la formación profesional	,746		,180	
12.2.5. La finalidad de la formación inicial es Formar docentes competentes y mediadores	,690	,187		,459
12.2.6. La finalidad de la formación inicial es Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica	,610		,224	,506
12.1.2. La identidad profesional docente es el cambio de rol de alumno a rol de profesor		,887	,103	,137
12.1.1. La identidad profesional docente es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales	,130	,784	,165	-,199
12.1.6. La identidad profesional docente es el conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales		,561	,492	,228
12.1.3. La identidad profesional docente es la forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los otros docentes	,169	,521	,504	,135
12.1.5. La identidad profesional docente es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales que responde a la pregunta	,144	,130	,865	,196

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
¿qué quiero llegar a ser?				
12.1.4. La identidad profesional docente es la construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional	,192	,207	,858	
12.2.4. La finalidad de la formación inicial es Formar al docente ideal				,926
12.2.2. La finalidad de la formación inicial es Contribuir a la construcción de la identidad profesional del futuro docente	,401		,109	,528
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL	
I	2,866	22,046	22,046	
II	2,193	16,868	38,914	
III	2,128	16,368	55,282	
IV	1,815	13,962	69,244	

Tabla nº90. Análisis factorial de los ítems sobre la identidad profesional y la formación inicial.

- Factor I: Este factor, denominado **Competencias**, explica el 22,046% de la varianza y los ítems que se incluyen en él (12.2.1; 12.2.3; 12.2.5; 12.2.6; 12.2.7) hacen referencia a los *aspectos científicos y competenciales de la Formación Inicial*, de los cuáles sobresalen los referidos a la actitud indagadora en la práctica y a las competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza que deben adquirir los futuros maestros durante su formación inicial.
- Factor II: Este factor explica el 16,868% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (12.1.1; 12.1.2.; 12.1.3; 12.2.6;) referidos a los *rasgos profesionales necesarios para definir la Identidad Profesional Docente*, lo hemos denominado **Perfil Profesional**, al sobresalir los ítems referidos al cambio de rol de alumno a rol de profesor y al conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que son necesarios para que el maestro construya su identidad profesional.
- Factor III: Este factor, que explica el 16,368% de la varianza, se ha denominado **Desarrollo Profesional Docente** al estar referido a la *Construcción de la Identidad Profesional a lo largo del desarrollo profesional del docente* (ítems 12.1.4. y 12.1.5.), como puede observarse en el ítem con mayor puntuación que define la Identidad Profesional como el proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de

experiencias profesionales que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?

- Factor IV: Este factor explica el 13,962% de la varianza y se vincula con la *Formación inicial como proceso de construcción del docente ideal y de su Identidad Profesional* (ítems 12.2.2. y 12.2.4.) y también se ha denominado *Desarrollo Profesional Docente*.

Como puede observarse dentro de esta dimensión, los factores obtenidos a través del análisis factorial, nos permite que a su vez nosotros los reagrupemos de nuevo al observarse una gran relación entre ellos.

De esta manera, dentro de esta dimensión se hace referencia a las *Competencias* que el docente debe adquirir a lo largo de su etapa de formación inicial, como puede ser actitud indagadora en la práctica; y al *Perfil profesional*, entendido como el cambio de rol de alumno a rol de profesor a que el maestro debe experimentar para construir su Identidad Profesional a lo largo de su *Desarrollo Profesional Docente*.

3.3.2.2. Asignaturas profesionalizadoras

De las variables asociadas a las dificultades académicas resulta una estructura con cuatro factores que explican el 70,822% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
13.2.2. Organización del Centro Escolar	,786	,152	,189	
13.2.3. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	,778	,252		,191
13.2.9. Prácticum	,695	,134	,196	
13.2.1. Didáctica General	,636	,287	,110	,243
13.1.6. Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	,557	,304	,327	,234
13.2.8. Sociología de la educación		,878	,146	,220
13.1.8. Sociología de la educación		,705	,261	,469
13.2.5. Bases psicológicas de la educación especial	,474	,689	,241	-,282
13.2.6. Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	,566	,678		,124

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
13.2.4. Bases pedagógicas de la educación especial	,490	,669	,178	-,224
13.2.7. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación	,334	,586		
13.1.4. Bases pedagógicas de la educación especial		,281	,851	,252
13.1.5. Bases psicológicas de la educación especial	,102	,323	,815	,255
13.1.2. Organización del Centro Escolar	,322		,646	,345
13.1.9. Prácticum	,505		,622	-,266
13.1.3. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	,549		,593	
13.1.7. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación		,256	,201	,738
13.1.1. Didáctica General	,393	-,104	,380	,702
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL	
I	4,152	23,069	23,069	
II	3,535	19,639	42,708	
III	3,117	17,318	60,026	
IV	1,943	10,796	70,822	

Tabla nº91. Análisis factorial de los ítems sobre las asignaturas profesionalizadoras.

- Factor I: Este factor, que explica el 23,069% de la varianza, aglomera los ítems (13.1.6.; 13.2.1.; 13.2.2.; 13.2.3.; y 13.2.9) denominándose **Factor I**.
- Factor II: Este factor explica el 16,868% de la varianza y agrupa los ítems (13.1.8.; 13.2.4; 13.2.5.; 13.2.6.; 13.2.7 y 13.2.8.) definiéndose **Factor II**.
- Factor III: Este factor explica el 16,368% de la varianza y se denomina **Factor III** (ítems 13.1.2.; 13.1.3.; 13.1.4.; 13.1.5. y 13.1.9.).
- Factor IV: Este factor, que explica el 13,962% de la varianza, se ha definido **Factor IV** (ítems 13.1.1 y 13.1.7.).

En esta dimensión, nos ha sido complicado establecer correctamente los nombres de cada uno de los factores obtenidos, a través del análisis factorial, debido a

que a la hora de construir el cuestionario incluimos dos preguntas referidas a los mismos ítems.

Esta decisión se toma, al ser docentes universitarios, porque nos es de una gran importancia no sólo conocer si les está formando bien en las asignaturas profesionalizadoras, sino también si la enseñanza que se transmite en las aulas universitarias les es útil a los maestros para desempeñar su trabajo docente.

A pesar de ello, queremos resaltar que las asignaturas que han obtenido una puntuación más alta en el análisis factorial se corresponden con la *Sociología de la Educación*, *Bases pedagógicas de la Educación Especial*, *Bases Psicológicas de la Educación Especial*, *Organización del Centro Escolar*, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, el *Prácticum* y la *Didáctica General*, asignaturas mayoritariamente troncales de las especialidades de Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

3.3.2.3. Nivel de preparación adquirido

De las variables asociadas a esta dimensión resulta una estructura con cinco factores que explican el 73,514% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES				
	FI	FII	FIII	FIV	FV
15.1. Mantener la disciplina del aula organizativa	,815	,133	,227	,101	
15.7. Afrontar problemas con alumnos en concreto	,776	,203	,250	,155	,207
15.2. Motivar a los alumnos en clase académico	,771	,216	,118		,288
15.8. Afrontar la sobrecarga de trabajo	,751		,161	,332	,100
15.9. Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula	,712	,296	,231	,118	,252
15.10. Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase	,549		,354	,305	,412
15.6. Organizar el trabajo en el aula	,529	,455	,485		,138
15.27. Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular	,408	,236	,271	,281	,352
15.17. Seleccionar los contenidos que debo enseñar	,185	,793	,246	,136	,116
15.23. Dominar diferentes métodos de enseñanza	,156	,735	,392	,111	,262

ÍTEMS	COMPONENTES				
	FI	FII	FIII	FIV	FV
15.15. Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia	,256	,722	,348	,263	
15.24. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos	,109	,600	,376	,327	,397
15.18. Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada	,320	,573		,356	,385
15.13. Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	,464	,562		,316	,196
15.14. Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula	,385	,473		,466	,139
15.20. Relacionarse con el resto de profesores de la escuela	,171	,224	,827	,229	,188
15.21. Relacionarse con el equipo directivo	,333	,233	,814	,114	,133
15.22. Gestionar el tiempo para prepara las clases	,469	,289	,689	,121	
15.5. Relacionarse con los padres	,218		,148	,846	
15.26. Realizar el trabajo burocrático	,106	,332	,141	,731	,135
15.16. Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro	,264	,337	,372	,619	,129
15.25. Dominar las diferentes materias que debo impartir		,369	,408	,491	,232
15.11. Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos	,203	,167	,203	,115	,856
15.19. Detectar al alumnado con NEES	,309	,228	,228		,795
15.3. Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales	,370	,173	-,227	,441	,565
15.4. Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos		,420	,119	,461	,521
15.12. Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza	,302	,124	,482	,298	,505
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL		
I	5,144	19,050	19,050		
II	4,235	15,687	34,737		
III	3,683	13,640	48,377		
IV	3,462	12,822	61,199		
V	3,325	12,315	73,514		

Tabla nº92. Análisis factorial de los ítems sobre el nivel de preparación adquirido.

- Factor I: Este factor, denominado **Docencia**, explica el 19,050% de la varianza y agrupa variables relacionadas con la tarea *crear un buen clima en el aula* haciendo frente a las situaciones problemáticas que se planteen con los alumnos, como es el caso de mantener la disciplina en el aula (ítems 15.1.; 15.7.; 15.9.); de *motivar a los alumnos* para que

participen en la dinámica de las clases (15.2.; 15.10.); y de *organizar el trabajo del aula* (ítems 15.6.; 15.8. y 15.27.).

- Factor II: Este factor, definido **Psicológico**, explica el 15,687% de la varianza y en él hemos dividido las variables en dos grupos para un mejor entendimiento del análisis factorial de este factor:
 - En el primer grupo hemos recogido las variables que hacen referencia a *la necesidad de que el docente conozca el nivel de aprendizaje de su alumnado para seleccionar los contenidos que debe enseñarles, los materiales necesarios para ello y que domine diferentes métodos con los que llevar a cabo su enseñanza* (ítems 15.24.; 15.17; 15.14 y 15.15.).
 - En el segundo grupo se incluyen variables referidas a la necesidad de tratar a los alumnos de forma diferenciada creando una relación de respeto con ellos (ítems 15.18. y 15.13.).
- Factor III: Este factor, denominado **Gestión**, explica el 13,640% de la varianza y para su análisis hemos dividido las variables incluidas en dos grupos:
 - Un primer grupo en el que se incluyen los ítems referidos a las *relaciones profesionales* que los docentes entablan tanto con sus compañeros como con el equipo docente (ítems 15.20. y 15.21.).
 - Un segundo grupo en el que se incluye tan sólo el ítem 15.22 hace referencia a la *gestión del tiempo en el aula*
- Factor IV: Este factor, al que hemos denominado **Administrativo**, explica el 12,822% de la varianza y agrupa variables relacionadas con las *relaciones con las familias, el trabajo burocrático, con la implicación en el centro* y con el *dominio de las materias* (15.5.; 15.26.; 15.16. y 15.25).
- Factor V: Este factor explica el 12,315% de la varianza y lo hemos denominado **Técnico**, al hacer referencia a las *formas de evaluar*, tanto el aprendizaje del alumnado, como las causas que lo facilitan o lo dificultan y la satisfacción del alumnado con la enseñanza (ítems 15.4.; 15.11. y 15.12.). También se incluyen los ítems (15.3. y 15.19) que hacen referencia a cómo trabajar la *atención a la diversidad* en el aula.

En esta dimensión, observamos como los factores resultantes del análisis factorial hacen referencia a los aspectos de *Gestión*, en el que sobresale el ítem referido a la relación con el resto de profesores de la escuela; *Psicológicos*, en el que la mayor puntuación la obtiene el ítem referido a la selección de los contenidos que se deben impartir; *Administrativos*, en el que sobresalen las relaciones con los padres de los alumnos; y *Técnicos*, cómo es conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos; incluidos en la *Docencia*, que tienen que dominar los maestros porque forman parte de su labor profesional, y que a veces les provocan ciertas dificultades durante la etapa de Inserción docente.

3.3.2.4. Competencias del buen docente

De las variables asociadas a las competencias del docente resulta una estructura con cuatro factores que explican el 65,353% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
16.7. Participar en la administración de la escuela	,745	-,134	-,223	,100
16.9. Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	,744	-,159		
16.8. Utilizar las NNTT	,705	-,512		
16.10. Administrar su propia formación continua	,601	,345	-,179	-,277
16.2. Administrar la progresión de los aprendizajes		,739		,228
16.1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje	-,177	,731	,196	
16.6. Trabajar en equipo			,883	
16.5. Utilizar correctamente estrategias metodológicas	-,223	,228	,693	,222
16.3. Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	,104	,146		,835
16.4. Evaluar correctamente a sus alumnos	-,145		,238	,723
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL	
I	2,086	20,857	20,857	
II	1,581	15,810	36,667	
III	1,448	14,484	51,151	
IV	1,420	14,203	65,353	

Tabla nº93. Análisis factorial de los ítems de las competencias del buen docente.

- Factor I: Este factor, denominado *Gestión personal*, explica el 20,857% de la varianza e incluye los ítem (16.7.; 16.8.; 16.9. Y 16.10.) referidos a los *aspectos profesionales de la enseñanza y uso de las NNTT*, de los

cuáles el ítem que mayor puntuación ha obtenido es el referido a la participación del docente en la administración de la escuela.

- Factor II: Este factor que explica el 15,810% de la varianza lo hemos definido **Alumnado**, al hacer referencia a la *gestión de la progresión del aprendizaje de los alumnos* (ítems 16.1. y 16.2.).
- Factor III: Este factor explica el 14,484% de la varianza y se vincula con *las estrategias metodológicas y el trabajo en equipo* (ítems 16.5. y 16.6.) por lo que le hemos denominado **Metodológico**.
- Factor IV: Este factor explica el 14,203% de la varianza y lo hemos denominado **Evaluación** porque los ítems agrupados en él (ítems 16.3. y 16.4.), hacen referencia a *la progresión de los alumnos hacia los aprendizajes y su evaluación*.

En esta dimensión, las competencias del docente se han agrupado, en base al análisis factorial realizado, obteniéndose las competencias referidas a la **Gestión personal del docente**, como es la participación del docente en la administración de la escuela; las referidas a la evolución del aprendizaje del **Alumnado**, como es el caso de la administración de la progresión de los aprendizajes de los alumnos; las referidas a los aspectos **Metodológicos** que debe dominar el docente, como es el trabajo en equipo; y por último las competencias referidas a las técnicas de **Evaluación** que debe emplear el maestro para conocer la progresión de sus alumnos.

3.3. Experiencia docente

De las variables asociadas a la experiencia docente resulta una estructura con siete factores que explican el 75,777% de la varianza total.

ÍTEMS	COMPONENTES						
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII
20.5. Le ha ayudado a desarrollar sus competencias docentes	,889		,199			,140	
20.6. Le ha ayudado a mejorar mi labor docente	,863	,171		,194	,180		
20.3. Ha respondido a las necesidades reales que tenía	,830			,120	,118		,160
20.2. Es adecuada a la labor docente que realiza	,823					,196	,143
20.1. Se ha ajustado a las expectativas docentes que tenía	,804	,156					,357
20.4. Le ha aportado conocimientos nuevos	,739	,110	,397	,132			-,112
20.7. Le ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos a mi práctica docente	,621	,199	,100	,266			-,301
18.4. ¿Cómo ha sido su integración en el centro escolar?		,888					
18.3. ¿Cuál es el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes?	,178	,883					
18.7. ¿Cuál es el nivel de satisfacción con su trabajo como docente?	,112	,853	-,155		,141		-,188
18.2. ¿Cuál es el grado de motivación que siente respeto a su práctica profesional?		,836			-,223		,143
18.6. ¿Cuál es el nivel de satisfacción con su aprendizaje como docente?	,233	,836					-,149
18.5. ¿Cómo cree que ha sido valorado su trabajo docente?		,782			,186	,246	
18.1. ¿Cómo calificaría, en general, su experiencia docente durante su primer año de trabajo?	,356	,574			,149	,514	-,322
22.1. Se encuentra con más dificultades que el maestro experimentado			,855	,130		,144	

ÍTEMS	COMPONENTES						
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII
22.3. Necesita más tiempo para resolverlas que un maestro experimentado			,845				
22.4. Considera que en numerosas situaciones no domina los aspectos más básicos de su profesión.	,144		,806	,103		-,170	,129
22.2. Las dificultades adquieren para usted una gran importancia que irá disminuyendo con la experiencia.		-,206	,640	,148	,294		-,199
19.4. Encuentro Pedagógico	,216		,211	,873			
19.3. Grupo de trabajo		,113		,727		,290	,148
19.2. Seminario	,168		,318	,709			
19.5. Curso	,300	-,165	,111	,588	,217	-,398	
22.5. Ha cambiado sus ideales de la profesión docente			,185	,102	,786	,329	,134
22.6. Ha cambiado la imagen que tenía de los docentes	,295	,157			,778	-,258	
19.1. Asesoramiento	,132	,184	,160	,380		,648	
22.7. Llega al centro con una actitud idealista pero, al confrontarse sus ideales con la realidad práctica, se desconciertan, entran en crisis y aparece el <i>shock</i> de la realidad.	,191	-,196		,135	,204		,793
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	%VARIANZA TOTAL				
I	5,062	19,469	19,469				
II	4,952	19,046	38,516				
III	2,997	11,526	50,042				
IV	2,547	9,798	59,840				
V	1,619	6,229	66,068				
VI	1,307	5,027	71,095				
VII	1,217	4,682	75,777				

Tabla nº94. Análisis factorial de los ítems sobre la experiencia docente.

- Factor I: Este factor explica el 19,469% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (20.1.; 20.2.; 20.3., 20.4.; 20.5.; 20.6. y 20.7.) referidos a la *valoración de las actividades de formación*, le hemos denominado **Utilidad de la Formación**, dentro del cual los ítems que han

obtenido una mayor puntuación son los que nos permiten conocer si la actividad de formación realizada le ha ayudado al maestro a desarrollar sus competencias docentes y a mejorar su labor.

- Factor II: Este factor, que explica el 19,046% de la varianza, se denomina **Calidad** y hace referencia a *la experiencia docente del primer año de enseñanza* (18.1.; 18.2.; 18.3.; 18.4.; 18.5.; 18.6. y 18.7.), dentro del cual los ítems que sobresalen nos ayudan a conocer cómo ha sido la integración del maestro en la escuela y el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes.
- Factor III: Este factor, denominado **Inseguridad del maestro**, explica el 11,526% de la varianza y agrupa los ítems (22.1.; 22.2.; 22.3. y 22.4.) referidos a la *actitud del maestro novel frente a las dificultades de enseñanza*, de los cuáles obtienen una mayor puntuación los referidos a si cree que tiene más dificultades que los maestros expertos y que necesita más tiempo que ellos para resolverlas.
- Factor IV: Este factor explica el 9,798% de la varianza y teniendo en cuenta los ítems incluidos (19.2.; 19.3. y 19.4; 19.5.) relacionados con las *actividades de formación* del período de prácticas, se ha definido como **Asistencia**, sobresaliendo los ítems referidos a las actividades formativas de encuentro pedagógico y grupo de trabajo.
- Factor V: Este factor explica el 6,229% de la varianza y lo hemos denominado **Imagen profesional**, teniendo en cuenta los ítems incluidos (22.5. y 22.6.) vinculados con la *actitud del maestro novel respecto a la imagen y a los ideales docentes*, de los cuales el que más puntuación obtiene nos permite conocer si el maestro novel al comenzar a trabajar cambia los ideales docentes que construyó durante su período de formación.
- Factor VI: Este factor explica el 5,027% de la varianza lo hemos denominado **Asesoramiento** del maestro experto (ítem 19.1.).
- Factor VII: Este factor explica el 4,682% de la varianza lo hemos denominado **Shock de la realidad** (ítem 22.7.), al hacer referencia al choque que se produce cuando las ideas que el maestro novel se ha construido de la profesión docente, durante su período de formación

inicial, no se corresponden con la realidad que se encuentra en el centro educativo al comenzar a ejercer la docencia.

Podemos concluir señalando que dentro de esta dimensión se hace referencia a la *Asistencia* a las actividades formativas que el docente debe realizar durante el primer año de prácticas, al *Asesoramiento* recibido en ellas y a la *Utilidad de las mismas*.

Además, también se refleja la *Calidad* de las experiencias vividas por el maestro durante su inserción docente, a la *Imagen profesional* del maestro, a la *Inseguridad* que muestra frente a las diferentes dificultades que se le van planteando y al *Shock de la Realidad* que sufre al producirse una confrontación entre sus ideales docentes y la realidad del aula.

Debemos señalar que nos ha llamado la atención que éste último factor sea el que menos porcentaje de varianza explica, tan sólo un 4,682%, a pesar de la importancia que tiene en el inicio profesional de cualquier docente, puesto que si no se cuenta con las ayudas o los mecanismos necesarios para superarlo puede derivar en el abandono de la docencia por parte del maestro novel.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Anteriormente hemos señalado la forma de acceso a los entrevistados y los métodos utilizados para el desarrollo de las entrevistas. Por ello, tan sólo conviene destacar algunos datos que tienen una relación más directa con el seguimiento del análisis de los resultados.

Comenzaremos indicando que han participado 8 maestros de Educación Primaria de la provincia de León, de los cuales 4 son maestros noveles (2 mujeres y 2 hombres) y 4 son maestros expertos (2 mujeres y 2 hombres), tal como se muestra en la Tabla nº95. El hecho de que hayamos buscado el equilibrio entre sexos, es por la relevancia que tiene para nuestro estudio, dado que el sexo del entrevistado vamos a tenerle en cuenta a la hora de analizar la categoría de dificultades de enseñanza.

Docentes participantes	Maestros noveles		Maestros expertos	
	Hombres	mujeres	Hombres	mujeres
8	2	2	2	2

Tabla nº95. Número de maestros participantes en las entrevistas.

El análisis cualitativo de las entrevistas a los maestros ha sido una labor realizada personalmente vaciando los contenidos más importantes de las mismas en una tabla, y agrupándolos en una serie de dimensiones y de categorías relacionadas con los ejes establecidos para el desarrollo de los cuestionarios.

Las dimensiones utilizadas han sido Motivación, Formación y Experiencia Docente; compuestas a su vez por una serie de categorías (Ver Tabla nº 96) que han permitido, gracias a la codificación de los datos, llevar a cabo un análisis de la información recabada a través de las entrevistas.

TOTAL FREC	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	F	% categoria	% dimensión	% global
8	Motivación	Motivos de elección docente	Vocacional	4	50%	50%	3,96%
			Trato con los niños	3	37,5%	37,5%	2,97%
			Influencia familiar	1	12,5%	12,5%	0,99%
28	Formación	Valoración	Demasiado teórica	5	62,25%	17,85%	4,95%
			Desactualizada	1	12,5%	3,57%	0,99%
			Básica	2	25%	7,14%	1,98%
		Utilidad	Sí, pero muy teórica	4	44,4%	14,28%	3,96%
			Sí, pero desfasada, se requiere más formación	2	22,2%	7,14%	1,98%
			Sí, para algunas cosas	2	22,2%	7,14%	1,98%
			Sí, de las prácticas	1	11,1%	3,57%	0,99%
		Debilidades	Muchos trabajos	1	9,09%	3,57%	0,99%
			Mayor formación en asignaturas	1	9,09%	3,57%	0,99%
			Más situaciones reales de aula	3	27,27%	10,71%	2,97%
			Cultura General	1	9,09%	3,57%	0,99%
			Didáctica de las áreas	2	18,18%	7,14%	1,98%
			Tratamiento de ACNEES	1	9,09%	3,57%	0,99%
			Lengua Extranjera	1	9,09%	3,57%	0,99%
			Programación y UD	1	9,09%	3,57%	0,99%
65	Experiencia Docente	Definición de maestro novel	Construcción profesional	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Momento de aprendizaje	3	23,07%	4,61%	2,97%
			Profesional que se encuentra perdido	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Sensación de no saber nada	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Maestro que es por 1ª vez tutor	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Tener dudas	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Maestro de incorporación reciente	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Personas con ganas de aprender y de formar	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Maestro que debe tener una trayectoria de interino	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Logro perseguido durante años	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Experiencia enriquecedora	1	7,69%	1,53%	0,99%
			Dificultades	Inseguridad	1	3,12%	1,53%
		Adaptación al centro		2	6,25%	3,07%	1,98%
		Realización de Programaciones y UD		1	3,12%	1,53%	0,99%
		Papeleo/Burocracia		4	12,5%	6,15%	3,96%
		Relaciones con familia		6	18,75%	9,23%	5,94%

TOTAL FREC	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		F	% categoría	% dimensión	% global
		Dificultades	Actuación con alumnos problemáticos		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Disciplina y orden		3	9,37%	4,61%	2,97%
			Relación con compañeros		2	6,25%	3,07%	1,98%
			Motivación		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Falta de Experiencia		2	6,25%	3,07%	1,98%
			Falta de material		2	6,25%	3,07%	1,98%
			Tratamiento de alumnos con NEES		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Atención a la diversidad		3	9,37%	4,61%	2,97%
			Organizar programación diaria		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Desconocimiento del funcionamiento del centro		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Búsqueda de material		1	3,12%	1,53%	0,99%
			Actividad de formación	Tipo	Curso	4	50%	6,15%
		Asesoramiento y Curso			3	37,5%	4,61%	2,97%
		Asesoramiento y Grupo de trabajo			1	12,5%	1,53%	0,99%
		Valoración		Asistencia necesaria	2	16,6%	3,07%	1,98%
				Incide en realidad	4	33,3%	6,15%	3,96%
				Buena experiencia	3	25%	4,61%	2,97%
				Bien	2	16,6%	3,07%	1,98%
				Aporta Nuevos contenidos	1	8,33%	1,53%	0,99%

Tabla nº96. Dimensiones y Categorías establecidas para el análisis de las entrevistas

Como podemos observar en la Tabla nº96, la dimensión que recoge un mayor número de comentarios es la relacionada con la *Experiencia Docente* de los maestros, seguida por la que recoge los aspectos relacionados con la *Formación* recibida durante los estudios universitarios. La dimensión de la *Experiencia Docente* trata de reflejar las experiencias vividas por los maestros durante su inicio docente. De igual forma en esta dimensión también se han incluido la imagen que perciben los docentes del maestro novel o principiante. Dentro de esta dimensión encontramos la categoría *Dificultades*, en la que se encuentra la subcategoría que recoge las mayores apreciaciones de los entrevistados, bajo la denominación *Relaciones con familia*. Esta subcategoría se

encuentra relacionada con las situaciones que viven los maestros con los padres de los alumnos en sus inicios docentes, ante las cuáles no saben cómo actuar, por ejemplo cómo contactar con ellos o cómo implicarles en la educación de sus hijos.

Después de las dimensiones señaladas, encontramos que la dimensión Motivación es la que menos frecuencia de opinión ha recogido, pero también que es la que únicamente se compone por una categoría.

Con los datos expresados hasta el momento podemos clasificar las dimensiones de acuerdo a la mayor cantidad de información facilitada de la siguiente forma:

1. La motivación para la elección de la carrera de magisterio.
2. La formación inicial recibida en la facultad de educación de la Universidad de León, su utilidad para el desarrollo de su trabajo en el aula y sus debilidades o aspectos a mejorar.
3. La Experiencia docente, incluyendo la percepción que tienen de los maestros noveles, las dificultades de enseñanza que se han encontrado así como las actividades de formación realizadas y su utilidad.

Realizaremos ahora, por separado, un análisis más exhaustivo de cada una de las dimensiones estudiadas, ejemplificando con las propias palabras de los entrevistados la información, denotando los matices expresados para cada uno de los datos numéricos aportados.

4.1. La motivación para la elección de la carrera docente

Dentro de esta dimensión se integra una única categoría que recoge información sobre los motivos por los que los maestros entrevistados decidieron estudiar la carrera de Magisterio.

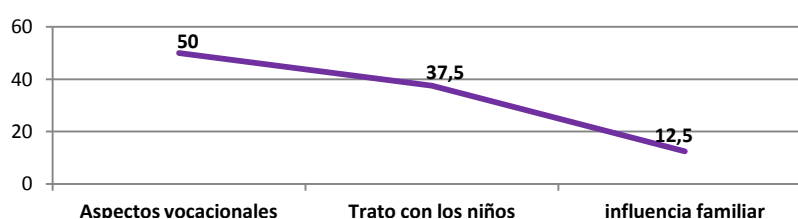


Figura nº47. Porcentaje de la categoría de motivos de elección docente.

Dentro de esta categoría se puede observar que los mayores porcentajes de frecuencia se obtienen en la subcategoría vinculada a los *Aspectos vocacionales* como el motivo principal por el que los entrevistados (50%), eligieron estudiar la carrera de Magisterio:

Elegí la carrera de magisterio porque desde siempre he querido ser maestro (MN3:R1).

Elegí estudiar magisterio porque desde siempre me ha gustado la enseñanza (ME2:R1).

Siempre quise ser maestra, de hecho cuando era pequeña ya jugaba a imaginarme que era una maestra (ME1:R1).

Elegí estudiar magisterio por vocación, porque siempre me ha gustado enseñar (ME4:R1).

En segundo lugar, se encuentra la subcategoría relacionada con el *Trato con los niños*, señalada por un 37,5% de los entrevistados:

Bueno, la verdad que siempre me ha gustado trabajar con niños porque considero que es algo muy gratificante (MN1:R1).

Yo decidí que quería estudiar la carrera de magisterio porque siempre me ha gustado estar con niños y me parece increíble como aprenden. (MN4:R1).

Sin duda, lo que me llevó a ser maestra fue que me encantan los niños, trabajar con ellos, ver como aprenden las cosas (ME3:R1).

Y por último un 12,5% ha reconocido que el principal motivo que le llevó a elegir la docencia como profesión fue la *Influencia de algún familiar*:

Pues, no sé, es que en mi familia mi padre y mi hermano son maestros también y la verdad que me gustaba lo que hacía. (MN2:R1).

De esta manera comprobamos que los principales motivos por los que los maestros de Educación Primaria entrevistados eligieron estudiar la carrera de Magisterio son vocacionales e intrínsecos (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero Serón, 1995).

4.2. La formación

Esta dimensión, relacionada con la formación inicial recibida durante los estudios universitarios, se encuentra dividida en tres categorías, de las cuales la mayor frecuencia de respuesta se ha obtenido en la relacionada con las debilidades que los maestros consideran que existen en su formación inicial, es decir, lo que con su experiencia como docentes creen que se debería modificar para que ésta fuese más acorde a la realidad del aula.

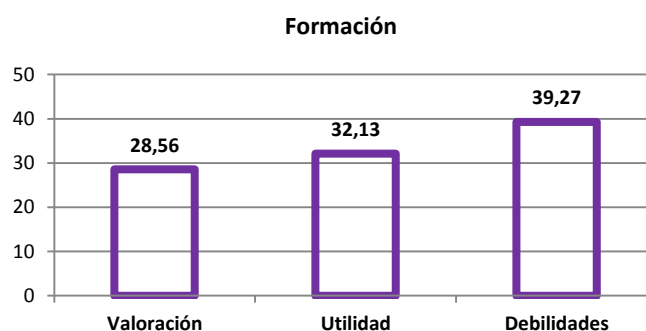


Figura nº48. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión de formación.

En segundo lugar, está la categoría en la que los entrevistados han valorado la utilidad que la formación recibida durante sus años universitarios tiene para el ejercicio de su profesión docente. Y por último, se sitúa la categoría en la que han valorado la formación recibida de forma general.

4.2.1. Valoración de la formación

En esta categoría se ha intentado recoger la información sobre la percepción que los entrevistados tienen acerca de la formación recibida durante sus estudios de Magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de León.

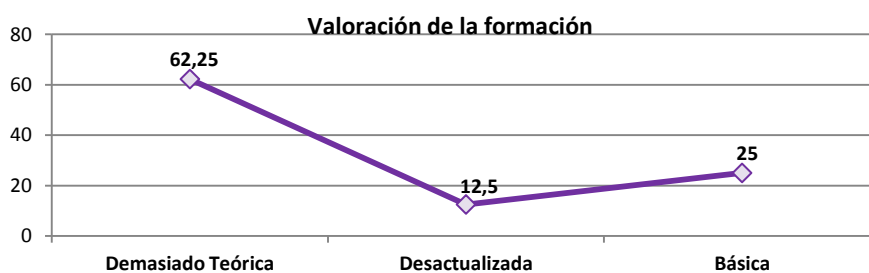


Figura nº49. Porcentaje de la categoría de valoración de la formación.

Dentro de esta categoría, como podemos observar la gran parte de los entrevistados (62,25%) considera que ha sido demasiado teórica, señalando que debería ser más práctica para acercarse a la realidad se van a encontrar en el aula.

Me ha parecido bien, pero me hubiera gustado que fuese más práctica (MN1:R2).

Para mí, la verdad, que lo que nos han enseñado ha sido demasiado teórico, vamos que ha habido poca práctica (MN2:R2).

No ha sido mala, lo único que los profesores se han centrado más en darnos teoría que luego no nos sirve para nada que en la práctica (MN3:R2).

Yo creo que no está mal del todo, lo que pasa que hay algunos profesores, bueno o asignaturas, en las que deberían darse más contenidos relacionados con las prácticas. Ah!! Y muchos trabajos que te quitan mucho tiempo (MN4:R2).

El recuerdo que yo tengo de mis estudios es que fueron demasiado teóricos, y vale, los contenidos son importantes, pero lo que realmente te prepara son las prácticas que haces en un colegio porque ahí es donde realmente ves lo que es ser un maestro al estar en una clase llena de niños (ME3:R2).

Quienes responden que la formación recibida es básica, son principalmente maestros expertos que inciden en la necesidad que existe de actualizarse mediante la asistencia a cursos de formación que les ayuden a hacer frente a las nuevas situaciones de la sociedad en la que vivimos.

Bueno, en mi opinión me han dado una base sobre la que tengo que seguir formándome, porque te preparan pero aún así tienes que ampliar los conocimientos y reciclarlos para poder enfrentarte a las nuevas situaciones que se te plantean cada día (ME1: R2).

Yo creo que durante los estudios universitarios te preparan para afrontar los aspectos básicos de la enseñanza y que es necesario seguir formándote asistiendo por ejemplo a cursos (ME2: R2).

Por último, los maestros que han considerado que la formación se encuentra desactualizada, hacen incidencia como en la subcategoría anterior a la necesidad de seguir formándose para atender a las necesidades actuales.

Yo estoy contenta con lo que me enseñaron, lo que pasa que con los años ahora mismo necesitamos prepararnos para nuevas situaciones que se nos plantean en las aulas, que antes no se daban y por lo tanto no nos enseñaron (ME4:R2).

Como podemos observar los entrevistados que consideran que la formación recibida ha sido en su mayoría teórica y que inciden en que se debería incidir más en los aspectos prácticos porque es lo que necesitan para afrontar con éxito su trabajo docente han sido en su mayoría los maestros noveles.

En cambio los que inciden en que la formación recibida en la actualidad se encuentra desactualizada o ha sido básica y que necesitan seguir formándose para dar una respuesta acorde a las demandas actuales de la escuela han sido los maestros expertos.

4.2.2. Utilidad de la formación

Dentro de esta categoría hemos querido conocer si realmente lo que se les ha enseñado a los entrevistados durante sus estudios universitarios les ha servido a la hora de desarrollar su trabajo docente, obteniéndose de las respuestas manifestadas las siguientes subcategorías.

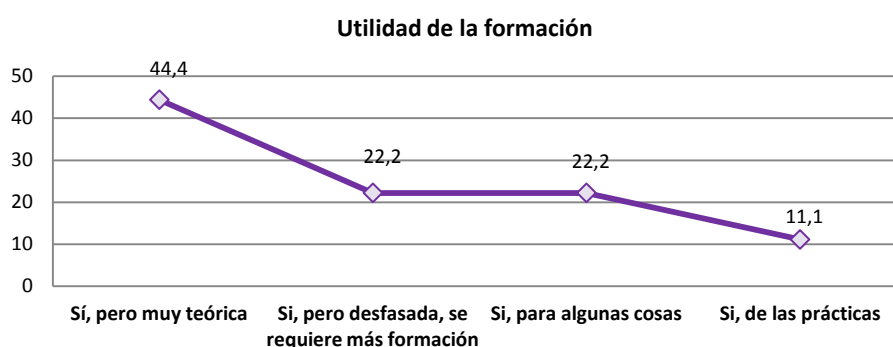


Figura nº50. Porcentaje de la categoría de utilidad de la formación.

Dentro de esta categoría se produce una respuesta mayoritaria, en consonancia con la obtenida en la categoría anterior, en la que casi la mitad de los entrevistados (44,4%) manifiestan que la formación recibida durante sus estudios universitarios si les ha sido útil en su trabajo como docentes, pero de nuevo señalan que ésta ha sido muy teórica.

Si, aunque la verdad es que algunos de los contenidos no sirven de mucho cuando te pones a dar clase porque debería haber sido más práctica y no tan teórica (MN1:R3)

Si me ha sido útil, pero yo creo que los profesores tendrían que dejar de dar tanta teoría para centrarse en lo que realmente nos vamos a encontrar en un aula y así poder aplicar los conocimientos (MN2:R3).

Bueno, si me ha ayudado en algunas cosas, pero no al no ser muy práctica a veces (MN4:R3).

Otras de las respuestas de los entrevistados en torno a la utilidad de formación inicial es que aunque consideran que ha sido útil para su trabajo docente, algunos las consideran desfasada para dar una respuesta acorde a las necesidades reales del aula.

Sí, creo que me ha sido útil aunque como he dicho es necesario que además sigamos formándonos (ME1:R3).

En cuanto a la utilidad hoy en día con las nuevas situaciones que se nos plantean en el aula ha quedado un poco desfasada (ME4:R3).

Y otros, consideran que no les ha sido útil para hacer frente a todas las situaciones que se les pueden plantear en un aula

Para algunas cosas si me ha sido útil, para otras me he tenido que buscar la vida (ME2:R3).

Por último, con menor frecuencia de respuesta se sitúan los que consideran que lo único que les ha ayudado de la formación recibida han sido las prácticas que realizaron durante sus estudios.

Las prácticas sí, porque ahí es donde se aprenden de verdad a ser un maestro al ver lo que realmente hay en un aula y tener que enfrentarse sólo a ello (ME3:R3).

Como podemos observar, los maestros noveles entrevistados coinciden a la hora de señalar que aunque la formación recibida durante su formación inicial les ha sido útil, siguen reiterando que es demasiado teórica para aplicarla a la realidad del aula.

En cambio, los maestros expertos, consideran que no les ha sido útil para enfrentarse a todas las situaciones que se les han planteado en el aula porque se ha quedado desfasada por lo que han tenido que continuar formándose por su cuenta.

4.2.3. Debilidades de la formación

Dentro de esta categoría se les cuestiona a los maestros sobre los aspectos que consideran que deberían mejorarse o cambiar en base a la experiencia vivida por ellos durante su período de formación.

Observamos que la mayoría de los entrevistados vuelven a incidir en la falta de práctica en las asignaturas cursadas en relación a la realidad de lo que se van a encontrar en el aula.

... Además incluiría más prácticas desde el primer año, no sólo en el último curso (MN1:R4).

...También hubiera estado bien haber desarrollado más situaciones reales de aula y poder dar solución a las mismas, pero no creo que eso se deba de hacer en una asignatura única, sino en todas de manera conjunta (MN2:R4).

Lo que mejoraría de la formación recibida es que se tienen que dar cuenta que toda la teoría que nos dan, vale, está bien para tener una base pero que eso luego lo podemos encontrar en los libros, en cambio, sería mejor que nos diesen más ejemplos prácticos sobre lo que realmente nos vamos a encontrar para que podamos usarlos luego en el aula (MN3:R4).

Otro de las subcategorías que mayor frecuencia de respuesta ha obtenido ha sido la que hace referencia a que en las asignaturas/áreas de conocimiento, se debería enseñar los aspectos didácticos de cada una, no solamente los contenidos a los que hacen referencia.

Yo, según mi experiencia, creo que se debería dar didáctica de las matemáticas, de lengua, etc... Pero una didáctica real, que no solamente aparezca en el nombre de la asignatura y no es su programa de estudios. (ME3:R4).

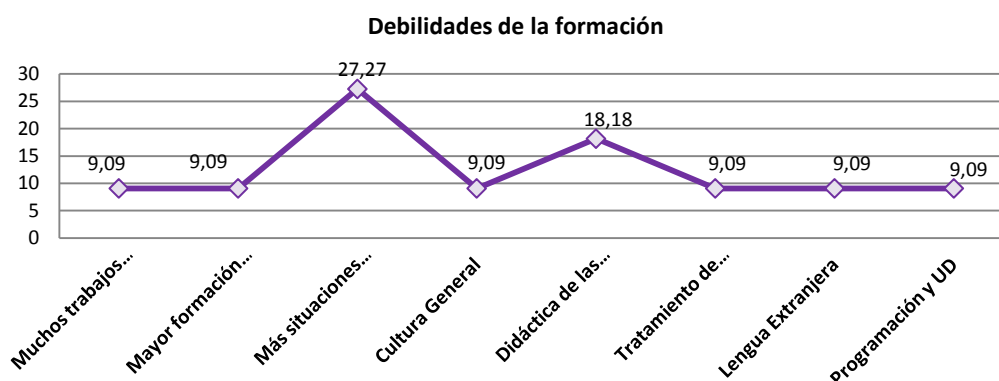


Figura nº51. Porcentaje de la categoría de debilidades de la formación.

Al margen de estas respuestas mayoritarias quedan otras en las que los entrevistados hacen referencia a la necesidad de rebajar el número de trabajos que se les manda, que se les forme mejor en las asignaturas, que se imparta más cultura general, que se les forme en idiomas, en cómo trabajar con alumnos con NEES en el aula y que se les enseñe a realizar una programación y una unidad didáctica.

Quitaría tantos trabajos que nos mandan los profesores y que no valen para nada, sólo para quitarnos tiempo... (MN1:R4).

No es que me hubiera gustado formarme en más asignaturas, sino que en algunas de las que he tenido formación, me hubiera gustado formarme más... (MN2:R4).

Deberían formar más en lengua extranjera el trabajo a través del juego cómo trabajar conductas disruptivas en el aula realización de una programación y de UD (MN4:R4).

Yo creo que se debería profundizar sobre todo en la Didáctica de todas las áreas y en el Tratamiento de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Asignaturas de Educación especial) (ME1: R4).

Lo que creo que se debería mejor es que habría que incluir más práctica con alumnos con distintos tipos de dificultades y aprendizaje práctico de tecnología aplicada a la educación especial (software educativo específico) (ME2:R4).

Con la experiencia que tengo ahora, y con lo que me enseñaron yo creo que los futuros maestros deberían formarse en cultura general. Materias como geografía, historia, lengua o matemáticas deberían tener más carga lectiva (ME4:R4).

Resumen de la Dimensión de Formación

A modo de resumen, señalamos que de los resultados obtenidos por los docentes cuando se les pregunta por la *Formación* que han recibido durante sus estudios universitarios de Magisterio, se vislumbra una clara diferencia entre los maestros noveles que resaltan en cada una de las subcategorías el gran peso que la teoría ha tenido y la falta de situaciones prácticas que debido a su inexperiencia les ayudaría a superar muchas de las situaciones que se les plantean en su quehacer diario y ante las cuales no saben muy bien cómo actuar.

En cambio, los maestros expertos acusan una descoordinación entre la formación recibida, hace años, y la realidad a la que deben enfrentarse diariamente en el aula derivada de la evolución de la sociedad que provoca un cambio en las respuestas educativas demandadas en la actualidad. Esto hace necesario que los maestros sigan formándose continuamente para poder actualizar sus conocimientos y hacer frente a la realidad del aula.

De esta manera los maestros perciben la formación bajo el **enfoque tradicional**, en el cual la enseñanza se concibe como una actividad artesanal donde el conocimiento sobre la misma se ha ido acumulando, a lo largo del tiempo, mediante el proceso de ensayo y error, transmitiéndose generacionalmente mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del docente experimentado.

4.3. La experiencia docente

Dentro de esta dimensión, relacionada con la experiencia acumulada como docentes de los entrevistados, se encuentra dividida en tres categorías, de las cuáles la mayor frecuencia de respuesta se ha obtenido en la relacionada con las dificultades de enseñanza que los maestros se han encontrado durante los años en los que llevan ejerciendo la docencia.

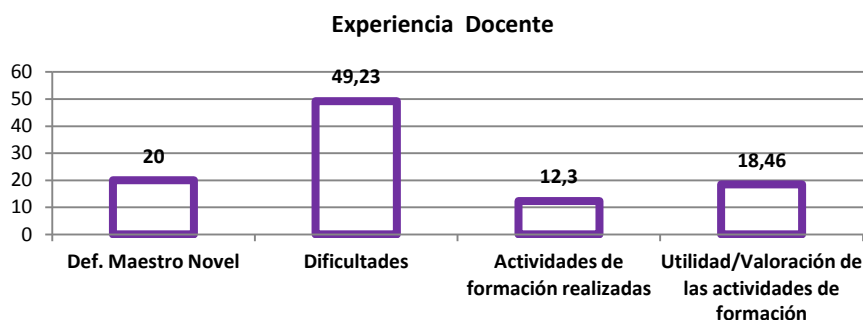


Figura nº52. Porcentaje de las categorías incluidas en la dimensión de experiencia docente.

En segundo lugar, está la categoría en la que los entrevistados han expresado lo que significa ser un maestro novel en el mundo de la enseñanza. Y por último, se sitúan las categorías que hacen referencia a las actividades de formación realizadas durante el año de prácticas, en las que han valorado la utilidad de las mismas y el tipo de actividad realizada.

4.3.1. Rasgos del maestro novel

En esta dimensión se les ha pedido a los entrevistados que emitan una definición de lo que para ellos ha significado ser un maestro novel dentro del mundo de la enseñanza.

Como puede observarse la mayor frecuencia de respuesta la encontramos en que un 23,09 % de los entrevistados consideran que el maestro novel es el que se encuentra en constante aprendizaje de la labor docente.

(...) el momento de mi vida de aprender, aunque no necesariamente lo que me transmitan otras personas con más experiencia, sino lo que pase por mi filtro de concepción de la educación, aunque en estos tiempos, nos quieran encaminar a los modelos educativos de principios del siglo pasado (MN1:R5).

Que tengo que aprender a utilizar lo que se con mis alumnos (MN3:R5)

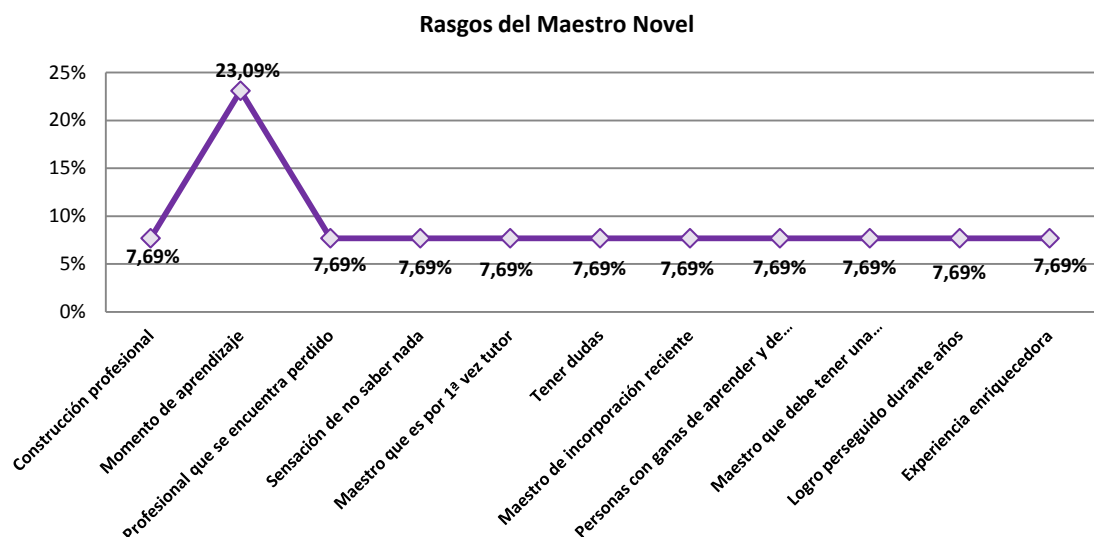


Figura nº53. Porcentaje de la categoría de los rasgos del maestro novel.

En cuanto al resto de subcategorías derivadas de las respuestas obtenidas por los maestros participantes se han registrado con la misma frecuencia (7,69%) y hacen referencia a las ganas que el docente tiene por aprender:

Una persona con ganas enormes de aprender y de atender y formar a los futuros adultos de nuestra sociedad (ME3:R5).

MI oportunidad de construir lo profesional que quiero ser (...) (MN1:R5).

También encontramos otras respuestas que hacen referencia a la inexperiencia que tienen los maestros al inicio de su trabajo docente:

Un profesional que se encuentra perdido después de salir de la universidad y darse cuenta que quizá no le han formado de la manera correcta para enfrentarse a un aula (MN2:R5).

Tener la sensación de no saber nada e improvisar en casi todo momento (MN4:R5).

Tener dudas en infinidad de situaciones (ME1:R5).

Otro grupo de respuestas son las que hacen referencia al momento de la incorporación de los maestros a la enseñanza:

Un maestro que se enfrenta por primera vez a una clase como tutor (MN4:R5).

Maestro de reciente incorporación a la tarea docente (ME1:R5).

El maestro que debe tener una trayectoria como interino (ME4:R5).

Por último recogemos las respuestas que los entrevistados han manifestado relacionadas con el período de iniciación a la docencia que con el maestro novel:

Una experiencia muy enriquecedora para cualquier maestro (ME2:R5).

Un gran logro perseguido durante años (ME4:R5).

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas de los entrevistados, el maestro novel, se encuentra en constante aprendizaje de la tarea docente mientras transita por la etapa de iniciación a la docencia.

4.3.2. Dificultades de enseñanza

Dentro de esta categoría se han recogido las 16 subcategorías resultantes de las dificultades que los entrevistados han manifestado haberse encontrado en algún momento de su trabajo como docente.

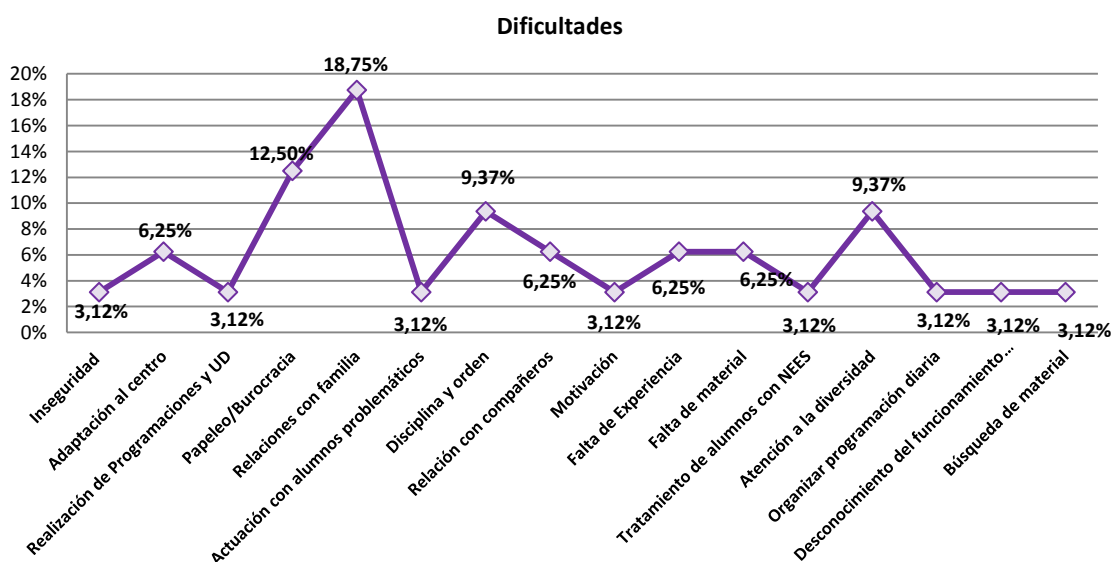


Figura nº54. Porcentaje de la categoría de las dificultades de enseñanza.

Para realizar un análisis adecuado de las respuestas obtenidas hemos optado por agruparlas en torno a los siguientes grupos de dificultades.

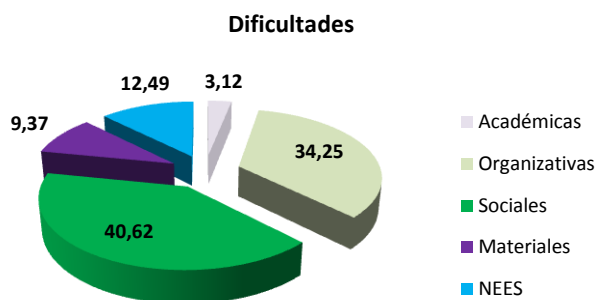


Figura nº55. Porcentaje de las dificultades agrupadas por grupos.

De los grupos de dificultades obtenidos, en base a las respuestas de los entrevistados, la frecuencia más alta la encontramos en las *Dificultades Sociales*, seguida de las *Dificultades Organizativas* y de las *Dificultades de NEES*.

Dentro del grupo de Dificultades Sociales (40,62%), a su vez encontramos que la mayor dificultad a la que se han tenido que enfrentar los maestros entrevistados ha sido a la hora de *relacionarse con las familias* de los alumnos. Además queremos señalar que esta dificultad ha sido señalada por la totalidad de los maestros noveles y por uno de los expertos.

También se puede apreciar que otro de los aspectos sociales que les ha supuesto algún tipo de dificultad en el desarrollo de su labor docente ha sido dentro del *ámbito personal* en el que han señalado la inseguridad y la falta de experiencia. De nuevo estas respuestas han sido obtenidas de las entrevistas realizadas a los maestros noveles.

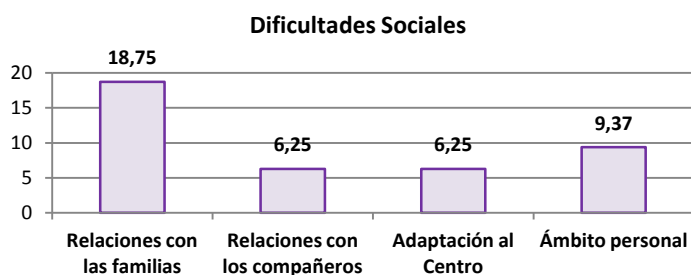


Figura nº56. Porcentaje de la subcategoría de dificultades sociales.

También queremos señalar que las *relaciones con los compañeros* y la *adaptación/integración al centro* escolar han dificultado la enseñanza por igual tanto a los maestros noveles como a los expertos.

La segunda subcategoría en la que mayor frecuencia de respuesta se ha obtenido de los entrevistados ha sido en la de *Dificultades organizativas* (34,25%), dentro de la cual sobresalen en primer lugar el tiempo empleado en resolver el *Papeleo/ Burocracia*, como puede ser tener que rellenar las actas, y saber mantener en el aula la *Disciplina y el orden*, que ha sido señalado mayormente por los maestros expertos.



Figura nº57. Porcentaje de la subcategoría de dificultades organizativas.

En tercer lugar, se encuentran las dificultades de la subcategoría de Necesidades Educativas Especiales, en las que tan sólo los maestros expertos han señalado haber encontrado dificultades a la hora de realizar su trabajo docente con alumnos que presenten algún tipo de NEES.

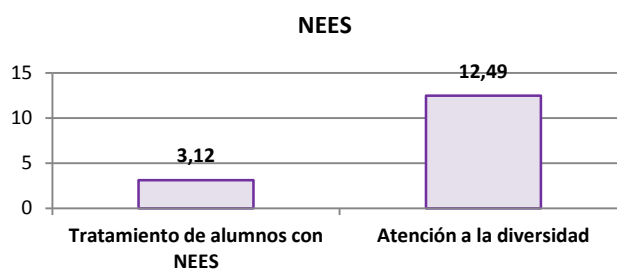


Figura nº58. Porcentaje de la subcategoría de dificultades de necesidades educativas especiales.

Con menor grado de frecuencia, un 9,37% de los entrevistados reconocen haber tenido dificultades de tipo Material en sus inicios docentes, de las cuales la falta del material necesario para desarrollar las clases es una dificultad tanto de los noveles como de los expertos, mientras que estos últimos además señalan haber estado preocupados

por no saber buscar el material adecuado para dar una correcta respuesta educativa a sus alumnos.

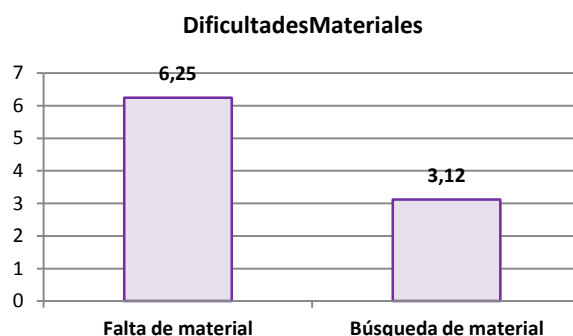


Figura nº59. Porcentaje de la subcategoría de dificultades materiales.

Por último, encontramos que el grupo de dificultades académicas es en el que menos frecuencia se ha obtenido, un 3,12%, al obtenerse tan sólo una subcategoría de las respuestas de los entrevistados que hace referencia a la tarea de saber *motivar a los alumnos* y que ha sido señalada tan sólo por uno de los maestros noveles del estudio.

Después de analizar las dificultades de enseñanza de forma general, hemos querido realizar una comparación entre ambos grupos de maestros, tal como se muestra en la siguiente tabla:

DIFICULTADES MAESTROS NOVELES	SUJETOS	DIFICULTADES MAESTROS EXPERTOS	SUJETOS
1. Relación con las familias	4	1. Atención a la diversidad - Papeleo/Burocracia	3
2. Falta de experiencia - Disciplina y orden	2	2. Relación con las familias	2
3. Inseguridad - Adaptación al centro - Realización de Programaciones didácticas y UD - Papeleo/ Burocracia - Actuación con alumnos problemáticos - Relación con compañeros - Motivación - Falta de material	1	3. Tratamiento de alumnos con NEES - Organización de la Programación diaria - Relación con compañeros - Disciplina y orden - Falta de material - Desconocimiento del funcionamiento del centro - Búsqueda de material - Integración en el centro	1

Tabla nº97. Resumen de las dificultades señaladas por los maestros noveles y los expertos entrevistados.

Hemos podido comprobar que tanto los maestros noveles como los expertos han coincidido a la hora de señalar que la *Relación con las familias* es una de las grandes dificultades a las que han tenido que hacer frente en su inicio profesional.

De igual modo los maestros noveles también señalan que la falta de experiencia y el control de la disciplina y el orden en el aula les han resultado problemáticos en algún momento durante su etapa de iniciación a la docencia.

En cambio los maestros expertos, resaltan la atención a la diversidad y el excesivo papeleo que han de cumplimentar como otras de las principales dificultades a las que se tuvieron que enfrentar cuando comenzaron a ejercer la docencia.

De igual modo, hemos procedido a analizar las respuestas obtenidas en función del sexo, tal como se muestra en la siguiente tabla:

DIFICULTADES MUJERES	SUJETOS	DIFICULTADES HOMBRES	SUJETOS
1. Relación con las familias	3	1. Relación con las familias	3
2. Falta de experiencia - Disciplina y orden - Papeleo/Burocracia - Falta de material	2	2. Atención a la diversidad - Papeleo/Burocracia	2
3. Inseguridad - Adaptación al centro - Tratamiento de alumnos con NEES - Atención a la diversidad - Relación con compañeros	1	3. Realización de Programaciones didácticas y UD - Actuación con alumnos problemáticos - Disciplina y orden - Motivación - Organización de la Programación diaria - Relación con compañeros - Desconocimiento del funcionamiento del centro - Búsqueda de material - Integración en el centro	1

Tabla n°98. Resumen de las dificultades señaladas por las maestras y los maestros entrevistados.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, comprobamos que tanto las mujeres como los hombres coinciden al señalar que la relación con las familias es la principal dificultad que se han encontrado en los años que llevan ejerciendo la docencia.

También coinciden en que el Papeleo y la Burocracia son tareas que les han resultado dificultosas para la ejecución de su trabajo docente.

En cambio, observamos que las mujeres también han reconocido que no tener mucha experiencia, no contar con los materiales necesarios en el centro para desarrollar las clases adecuadamente y el control de la disciplina y el orden en el aula, también les ha dificultado su trabajo.

En cambio los hombres consideran que para ellos ha sido difícil atender a la diversidad de alumnos que se han encontrado en el aula.

A modo de resumen comprobamos que los hombres y las mujeres coinciden en señalar que la principal dificultad a la que se han encontrado al desempeñar su trabajo docente son las relaciones con las familias. En cambio discrepan en que mientras las mujeres sienten que la falta de experiencia y la inseguridad les impide realizar correctamente su labor docente, los hombres no saben cómo organizar el trabajo diario, realizar programaciones o motivar a sus alumnos.

4.3.3. Actividades de formación

Dentro de esta categoría hemos incluido dos preguntas referidas en primer lugar a conocer el tipo de actividades que han realizado los entrevistados durante su periodo o años de prácticas y la valoración que hacen de las mismas.

En cuanto al tipo de actividad realizada el 50% de los entrevistados, la totalidad de los maestros noveles, ha señalado haber asistido a un *Curso de formación* en su primer año de prácticas como docente; mientras que un 40,62% de los entrevistados, 3 de los expertos, ha señalado que además de asistir a un *Curso de formación* también contó con la labor de *Asesoramiento de un maestro experto*. Por último, tan sólo uno de los maestros expertos ha reconocido haber realizado actividades de *Trabajo en Grupo* además de contar con el *Asesoramiento de un maestro experto*.

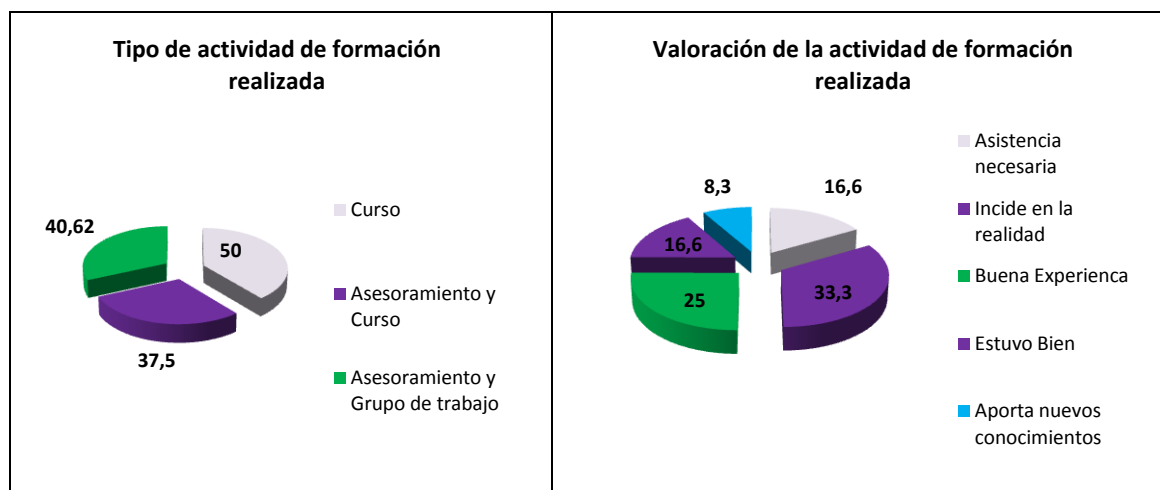


Figura nº60. Tipo de actividad de formación realizada y valoración.

En cuanto a la valoración de las actividades realizadas, los maestros noveles en su totalidad consideran que las actividades formativas son importantes porque inciden en la realidad de lo que hay en el aula. De los cuáles, la mitad han señalado que la asistencia es necesaria:

Creo que asistir a este tipo de cursos es necesario para la formación de los maestros, porque se incide en los aspectos relacionados con la verdadera realidad del aula (MN1:R5).

La verdad que asistí al curso de formación antes de navidad con lo cual tampoco pude plantar muchas de las dudas que me surgieron con el tiempo, pero considero que es necesario que existan este tipo de actividades porque allí te proponen situaciones reales que se te pueden plantear en el aula (MN2:R5)

El resto de los maestros noveles, además de resaltar como hemos dicho que inciden en la realidad del aula, consideran que estuvo bien la actividad realizada y que fue una buena experiencia:

Para mí ha sido una buena experiencia porque al ser impartido por maestros expertos nos plantean situaciones reales que nos vamos a encontrar en el aula (MN3:R5).

Estuvo bien, porque las actividades que realizamos parten de situaciones reales que ocurren en las aulas (MN4:R5).

En cuanto a las respuestas obtenidas de los maestros expertos, la mitad de ellos han señalado que ha sido una buena experiencia:

Fue una buena experiencia al encontrarme a gente en la misma situación que yo y a otros con mayor experiencia que nos enseñaron situaciones que nos podíamos encontrar en nuestro trabajo diario (ME3:R5).

Fue una buena experiencia, porque me ayudaron a resolver las dudas que me iban surgiendo (ME4:R5).

Mientras que los dos restantes han señalado que estuvo bien y que les aportó conocimientos nuevos:

Estuvo bien al ser impartido por compañeros que saben lo que necesitamos en el aula (ME2:R5).

Recuerdo que me apporto conocimientos nuevos sobre diferentes situaciones que se me podían plantear en el aula (ME1:R5).

De esta manera observamos que ambos grupos de maestros valoran de forma positiva las actividades formativas que realizaron durante su año de prácticas y que coinciden al señalar que lo importante de las mismas es que lo que se trabaje en ellas esté relacionado con la realidad del aula que se encuentra un maestro al comenzar a trabajar.

Resumen de la dimensión de Experiencia Docente

De los respuestas obtenidas por los docentes dentro de esta dimensión, se desprende una definición de maestro novel, como el *docente inexperto e inseguro que se encuentra en constante aprendizaje y construcción de su perfil profesional, y que se enfrenta por primera vez a la labor docente con ganas de atender y de formar a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad.*

Además como hemos podido comprobar por las respuestas obtenidas de los entrevistados, los maestros noveles se encuentran en su inicio docente con una serie de dificultades, en su mayoría sociales y organizativas, que deben superar para poder avanzar en su desarrollo profesional.

Por lo que es necesario que asistan a las actividades de formación propuestas por la Comunidad Autónoma durante el primer año de trabajo docente, conocido como fase de prácticas, porque al realizarse en ellas actividades relacionadas con la realidad

educativa que se va a encontrar en el aula y contar con el asesoramiento de maestros expertos le ayudarán a enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se le vayan planteando durante su período de iniciación a la docencia.

5. COMPARACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

Una vez recogida y analizada toda la información a través de los diferentes instrumentos mostrados, llevaremos a cabo una comparación de las respuestas obtenidas sobre los diferentes aspectos relacionados con la inserción docente.

Queremos señalar que en algunas cuestiones no ha resultado sencillo establecer una comparación de resultados, dado que la naturaleza de los instrumentos utilizados para la recogida de la información, así como los destinatarios y la misma información recogida, era muy diversa. Debemos recordar que los instrumentos y los sujetos de estudio son los siguientes:

1. **Cuestionario de dificultades de enseñanza**, dirigido a maestros de Educación Primaria de la provincia de León con un solo año de experiencia docente.
2. **Cuestionario de Iniciación a la docencia**, dirigido a maestros noveles de Educación Primaria (de 1 a 3 años de experiencia docente) y a maestros expertos (más de 4 años de experiencia docente) de la provincia de León
3. **Entrevistas**, dirigidas a maestros noveles de Educación Primaria (de 1 a 3 años de experiencia docente) y a maestros expertos (más de 4 años de experiencia docente) de la provincia de León

Además, en cuanto a las entrevistas, al ser un número pequeño las realizadas, la opinión solamente de uno o dos entrevistados podía condicionar el resultado final de las mismas, así que aunque es un medio muy rico en matices y que hace aportaciones muy valiosas, puede que, en algunas cuestiones, no resulte fácil comparar sus resultados con los obtenidos por otros medios.

Teniendo en cuenta estas limitaciones procedemos a comparar la visión de estos maestros de Educación Primaria sobre su inserción profesional.

5.1. Motivación: elección de la carrera docente

Comenzamos tratando los motivos de elección docente que les ha llevado a los maestros de Educación Primaria elegir la carrera docente. Para ello tomaremos los datos obtenidos en el **Cuestionario de Iniciación a la Docencia** y en las **Entrevistas**.

En cuanto a los motivos por los que los maestros de Educación Primaria decidieron estudiar la carrera de magisterio, el 70% de los maestros encuestados señalan que el principal motivo que les condicionó a la hora de estudiar Magisterio ha sido *vocacional*, señalando en segundo lugar (60,1%) *el trato con los niños*, y en tercer lugar (30%) *la influencia de algún familiar que es o ha sido docente*.

Debemos indicar que mientras los principales motivos por los que los maestros de Educación Primaria encuestados eligieron estudiar la carrera de Magisterio son vocacionales e intrínsecos (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero Serón, 1995). Más de la mitad de los mismos (73,2%) no consideran que el hecho de que la carrera de Magisterio sea considerada fácil haya sido uno de los motivos que les haya llevado a cursar los estudios universitarios de maestro.

Estos datos están en la línea de los mostrados por los maestros entrevistados que coinciden al señalar los mismos motivos de elección docente y en el mismo orden de importancia.

5.2. Formación recibida

Para comparar las respuestas obtenidas dentro de esta dimensión tomaremos los datos obtenidos en el **Cuestionario de Iniciación a la Docencia** y en las **Entrevistas**.

A la hora de valorar la formación recibida durante los estudios universitarios, tanto los noveles como los expertos coinciden a la hora de señalar que las asignaturas en las que mayor formación han recibido, son el “*Prácticum*” (68,3% de los noveles y de los expertos), “*Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*” (71,4% de los noveles y 61,7% de los expertos), y “*Didáctica General*” (61,9% de los noveles y

56,6% de los expertos); aunque un 56,6% de los maestros expertos consideran también que han recibido una buena formación en la asignatura de “*Organización del Centro Escolar*”.

Aunque coinciden en señalar que no han recibido una buena formación en la asignatura de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (55,6% de los noveles y 50% de los expertos); mientras un 60,3% de los noveles afirma que la peor formación la han recibido en “*Sociología de la educación*”, el 60% de los expertos indica que ha sido en la asignatura de “*NNTT*”.

De igual modo, los maestros de la muestra, con independencia de los años de experiencia docente, consideran que la mejor formación adquirida durante su período de formación inicial ha sido para hacer frente a las situaciones académicas y didácticas planteadas.

Mientras que las situaciones organizativas, sociales y material-tecnológicas y de Educación Especial son las que más dificultades les han planteado para desarrollar correctamente su trabajo docente por la falta de preparación adquirida durante su período de formación.

Analizando conjuntamente todos los ítems comprobamos como, los maestros noveles consideran que las tres situaciones para las que han alcanzado una gran preparación durante su formación inicial son para “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (79,4), “*Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales*” (63,5%) y “*Dominar las diferentes materias que debo impartir*” (61,9%).

En el caso de los maestros expertos, las tres situaciones para las que consideran haber alcanzado una gran preparación durante su formación inicial son para “*Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos*” (61,7), “*Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase*” (63,3), “*Organizar el trabajo en el aula*” (58%).

En base a lo expuesto podemos afirmar que de forma general los maestros tanto noveles como expertos consideran que la formación inicial ha sido buena, aunque no podemos obviar que en las entrevistas los noveles reiteran que es demasiado teórica, y los expertos que es algo básica y que en la actualidad se encuentra desfasada.

En cuanto a la importancia o utilidad de la formación recibida para el desempeño de su trabajo docente observamos como los maestros, independientemente de los años que lleven ejerciendo la docencia, coinciden al señalar que de las asignaturas cursadas, durante su período de formación inicial, las que mayor importancia han tenido para el desarrollo de su labor profesional han sido el “*Prácticum*” (85,7% de los noveles y 85% de los expertos) y las “*NNTT*” (93,7% de los noveles y el 88,3%) mientras que por el contrario la asignatura de “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*” (63,5% de los noveles y 56,6% de los expertos) es la que menos utilidad ha tenido.

Por lo tanto, la formación inicial recibida ha sido útil para su desempeño docente aunque debemos tener en cuenta, tal como se recoge en las entrevistas, que los maestros expertos vuelven a reiterar que en la actualidad el aprendizaje adquirido durante sus estudios universitarios se encuentra desfasado.

Además, los maestros noveles encuestados ponen de manifiesto que no han sido bien formados para “*Relacionarse con el equipo directivo*” (82,5%), para “*Afrontar la sobrecarga de trabajo*” (77,7%) y “*Afrontar problemas con alumnos en concreto*” (73%). Mientras que los expertos consideran que para lo que peor se sienten preparados es para “*Realizar el trabajo burocrático*” (80%), “*Relacionarse con los padres*” (78,3%) y para “*Relacionarse con el equipo directivo*” (76,6%).

En base a ello, los maestros entrevistados señalan que se debería aumentar la parte práctica de las asignaturas para que haya una mayor relación con la realidad que se encuentran los maestros en un aula de Educación Primaria e incidir más en la didáctica de las asignaturas.

5.3. Experiencia docente

Para realizar la comparación de las respuestas obtenidas dentro de esta dimensión tomaremos los datos obtenidos en el **Cuestionario de Iniciación a la Docencia** y en las **Entrevistas**, aunque para contrastar las respuestas en torno a las dificultades de enseñanza también se tendrán en cuenta las respuestas del **Cuestionario de Dificultades de Enseñanza**.

En cuanto a las dificultades de enseñanza que los maestros de Educación Primaria han de hacer frente durante su inserción docente, a través de las respuestas obtenidas en el estudio de las **Dificultades de Enseñanza**, comprobamos que a nivel general las principales dificultades, señaladas por los maestros principiantes, corresponden a los *“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”*, *“Organizar el trabajo diario de la clase”*, la *“Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)”*, *“Encontrar tiempo para preparar materiales”* y *“Decidir cuánto contenido enseñar”*.

De las respuestas obtenidas en las entrevistas observamos que los maestros noveles coinciden en señalar que mantener el control de la disciplina y el orden en el aula es una de las grandes dificultades a las que han tenido que enfrentarse, aunque también señalan las relaciones con las familias y la falta de experiencia como los aspectos que le han resultado problemáticos.

Si tenemos en cuenta la experiencia docente acumulada, observamos que los maestros expertos entrevistados coinciden con los noveles en señalar que el trato con las familias les ha resultado dificultoso en su trabajo docente, aunque difieren de los al señalar que además han tenido dificultades para atender a la diversidad de los alumnos de su aula y para realizar el trabajo burocrático.

Teniendo en cuenta el sexo, las mujeres expresan que las principales dificultades a las que han tenido que hacer frente en su primer año de trabajo han sido *“Organizar el trabajo diario de la clase”*, *“Decidir cuánto contenido enseñar”* y hacer frente a los *“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”*.

En cuanto a los hombres, consideran que las principales dificultades que se han encontrado en su labor docente durante su primer año de trabajo han sido saber cómo motivar a sus alumnos, cómo hacer frente a los diferentes problemas de disciplina que se le han planteado en el aula y saber utilizar los diferentes medios de enseñanza.

Como puede observarse, mientras que para las mujeres, las principales dificultades señaladas han sido de tipo organizativo y de tipo social, para los hombres han sido tanto académicas, como sociales y materiales. Coincidiendo ambos en señal que los *“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”* son una de las

dificultades más universales a las que deben enfrentarse los maestros noveles de Educación Primaria independientemente del sexo.

En cambio, si tenemos en cuenta las respuestas obtenidas en las entrevistas la relación con las familias y el exceso de papeleo o burocracia son las dificultades a las que deben enfrentarse los maestros (noveles y expertos) de Educación Primaria independientemente del sexo.

Otro aspecto reseñable dentro de la Experiencia docente de los maestros es conocer las actividades de formación que han realizado durante su año de prácticas los maestros de Educación Primaria de la provincia de León.

En este sentido hemos constatado que el 46,3% de los maestros (noveles + expertos) han asistido a “*Cursos de formación*”, seguido del 17,5% de los noveles que han recibido “*Asesoramiento*” y han asistido a “*Cursos de formación*” y del 21,6% de los expertos que han asistido a “*Grupos de trabajo*” y “*Cursos de formación*”.

De igual modo, el 50% de los entrevistados, la totalidad de los maestros noveles, ha señalado haber asistido a un *Curso de formación* en su primer año de prácticas como docente; mientras que un 40,62% de los entrevistados, 3 de los expertos, ha señalado que además de asistir a un *Curso de formación* también contó con la labor de *Asesoramiento de un maestro experto*. Por último, tan sólo uno de los maestros expertos ha reconocido haber realizado actividades de *Trabajo en Grupo* además de contar con el *Asesoramiento de un maestro experto*.

Esto significa, que en la Provincia de León las actividades de formación que se les ofrecen a los maestros que empiezan a ejercer su labor docente suelen ser, la mayoría de las veces, cursos en los que pretender darles una orientación y una ayuda sobre las distintas situaciones a las que deberán hacer frente dentro del aula.

Y comprobamos como tanto los maestros encuestados como los entrevistados consideran que son necesarias porque le aporta conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que puede aplicar a la práctica de su aula para enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se le vayan planteando durante su período de iniciación a la docencia.

A modo de resumen

Los principales motivos por los que los maestros de Educación Primaria encuestados eligieron estudiar la carrera de Magisterio son vocacionales e intrínsecos (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero Serón, 1995).

Respecto a la formación inicial recibida, de forma general los maestros noveles y expertos consideran que ha sido buena y les ha sido útil para su desempeño docente, aunque no podemos obviar que en las entrevistas los noveles reiteran que es demasiado teórica, y los expertos que es algo básica y que en la actualidad se encuentra desfasada.

De esta manera, opinan que se debería aumentar la parte práctica de las asignaturas para que haya una mayor relación con la realidad que se encuentran los maestros en un aula de Educación Primaria e incidir más en la didáctica de las asignaturas.

Respecto a las situaciones que les han provocado dificultad en algún momento de su trayectoria profesional, los noveles y los expertos, coinciden en señalar que ha sido el trato con las familias.

Analizando las respuestas en función del sexo, observamos que mientras para las mujeres, las principales dificultades señaladas han sido de tipo organizativo y de tipo social, para los hombres han sido tanto académicas, como sociales y materiales. Coincidiendo ambos en señal que los "*Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos*" son una de las dificultades más universales a las que deben enfrentarse los maestros noveles de Educación Primaria independientemente del sexo.

En cuanto a las actividades de formación que se les ofrecen a los maestros que empiezan a ejercer su labor docente, en la provincia de León, suelen ser, la mayoría de las veces, cursos en los que pretenden darles una orientación y una ayuda sobre las distintas situaciones a las que deberán hacer frente dentro del aula, que según los maestros de primaria son necesarias al poder aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica de su aula para enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se le vayan planteando durante su período de iniciación a la docencia.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

1. CONCLUSIONES

- 1.1. ¿Cómo definen al maestro novel los maestros de educación primaria de la provincia de León?
- 1.2. ¿Qué dificultades de enseñanza perciben los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León en las dimensiones académica, organizativa, social y material, como los más relevantes en su etapa de Iniciación a la Docencia?
- 1.3. ¿Existen diferencias en las dificultades de enseñanza percibidas por los maestros de educación primaria de la Provincia de León, en función del sexo?
- 1.4. ¿Perciben los maestros principiantes de la provincia de León carencias en su formación que les hace sentirse inseguros en su trabajo como docentes?
- 1.5. ¿Las carencias o necesidades percibidas por los maestros principiantes desaparecen con la experiencia docente?
- 1.6. ¿Las carencias o necesidades son percibidas de la misma manera en función del sexo?
- 1.7. ¿Cómo valoran los maestros de educación primaria, noveles y expertos, los primeros años de experiencia docente?
- 1.8. ¿Cuáles son las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria durante su inserción docente en la provincia de León?
- 1.9. ¿Se ajustan esas ayudas a sus expectativas docentes?
- 1.10. ¿Realmente los maestros de educación primaria perciben que existe diferencia entre los principiantes y los expertos a la hora de ejercer la docencia?

2. SINTESIS FINAL

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS PARA EL DESARROLLO DE FUTURAS INVESTIGACIONES

1. CONCLUSIONES

Como cierre al presente trabajo trataremos de realizar una síntesis de los aspectos más relevantes que hemos encontrado en el desarrollo de nuestro estudio. De igual manera, intentaremos dar respuesta a los interrogantes que de alguna forma han dado inicio a nuestra investigación, tratando de aunar en las ideas y conclusiones principales derivadas tanto del marco teórico como las surgidas a raíz del desarrollo de la investigación.

Para comenzar, tenemos que indicar que siempre resulta complicado generalizar los resultados de una investigación, con importantes tintes cualitativos, y que recoge situaciones particulares, específicas, presentes en unos contextos concretos.

No obstante pensamos que la variedad de la muestra junto con la combinación de las técnicas de recogida y tratamiento de información llevadas a cabo nos permite afirmar que los datos finales obtenidos en la investigación son de una elevada significatividad, reflejando de forma precisa la situación real en la que se encuentran los maestros de educación primaria de la provincia de León durante su etapa de Iniciación a la docencia.

Por otra parte, la combinación de técnicas de recogida de datos nos permiten otorgar un cierto grado de transferencia a nuestro estudio, a pesar de que tanto los métodos de recogida de información como la composición muestral con la que hemos trabajado podrían haber introducido algún posible sesgo en la investigación.

En este sentido los sesgos más comunes que podríamos encontrar en nuestro estudio se podrían agrupar en aquellos relativos con la autocomplacencia y la oferta de respuestas esperadas por parte de los informantes.

A pesar de tener presente estas posibilidades de sesgos y de ser un estudio que se circunscribe exclusivamente a la provincia de León, creemos que la sinceridad y el buen juicio de los encuestados han prevalecido en el transcurso del estudio, y que la posible presencia de estos sesgos podría asumirse en el desarrollo de nuestra investigación.

A continuación para dar respuesta a los objetivos de la investigación, vamos a hacerlo a través de una serie de los interrogantes o preocupaciones que nos ayudaron a formularles.

1.1. ¿Cómo definen al maestro novel los maestros de educación primaria de la provincia de León?

Hemos comprobado como de forma general, la mayoría de los maestros de educación primaria de la provincia de León consideran que el maestro novel es el docente que se encuentra en constante aprendizaje de la labor docente (Feiman-Nemser, 2010)

Pero también han señalado, aunque con menor frecuencia de respuesta, que ser un maestro novel está relacionado con las ganas del docente por aprender, con la inexperiencia (Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; González Sanmamed, 1999 y Bozu, 2010), con la inseguridad (Johnston & Ryan, 1983, Saint Onge, 1997) o las dificultades que tienen los maestros al inicio de su trabajo docente, con el momento de la incorporación a la enseñanza, o período de iniciación a la docencia (Marcelo García, 1999).

De esta manera comprobamos que las definiciones de los maestros de educación primaria de la provincia de León hacen referencia a los rasgos que caracterizan al maestro principiante (Johnston y Ryan, 1983; Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; Saint Onge, 1997; Marcelo García, 1999; González-Sanmamed, 1999; Feiman-Nemser, 2000; Sabar, 2004; Bozu, 2010).

Y de las respuestas obtenidas por los maestros de educación primaria de la provincia de León, se desprende una definición de maestro novel, como el *docente inexperto e inseguro que se encuentra en constante aprendizaje y construcción de su perfil profesional, y que se enfrenta por primera vez a la labor docente con ganas de atender y de formar a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad.*

1.2. ¿Qué dificultades de enseñanza perciben los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León en las dimensiones académica, organizativa, social y material, como los más relevantes en su etapa de Iniciación a la Docencia?

Para dar respuesta a este interrogante vamos a comenzar explicando las dificultades que los maestros noveles se han encontrado durante su inserción docente, clasificándolas en primer lugar por los ámbitos señalados, para después comprobar a nivel general cuáles son las más importantes.

Dentro de la dimensión de dificultades académicas, los maestros principiantes, se sienten más presionados por el desconocimiento para motivar a su alumnado para que presten atención en clase y avancen en sus aprendizajes, porque como señala Bernardo (1991), muchos de los maestros fracasan en su labor docente por no motivar de forma correcta a sus alumnos porque *“la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes”* (Gallego, 1990:175).

En cuanto a la dimensión organizativa, comprobamos que la verdadera dificultad a la que han tenido que enfrentarse los maestros principiantes de la muestra, estriba en organizar todo lo necesario para poder desarrollar las clases cada día como es la preparación de los materiales o decidir que contenidos son los más importantes que deben adquirir sus alumnos encontrándose además con la dificultad de no contar con el tiempo suficiente para poder organizarlo todo correctamente.

Algunos autores como Brower (1987) o Evertson (1989), coinciden con estos resultados al señalar que la gestión y organización de las clases es una de las grandes dificultades a las que debe enfrentarse cualquier maestro novel en sus inicios dentro de la profesión.

Dentro de la dimensión Social, lo que más preocupa a los docentes principiantes está relacionado por un lado con mantener la disciplina y el control del aula, sin duda una de las dificultades que más les afecta a estos docentes como demuestran diferentes investigaciones (Wildman et al, 1989; Hernández de la Torre, 1990, etc.); y por otro

lado con conocer si los alumnos están satisfechos con su trabajo en el aula, y si valoran su labor docente.

Por último, en cuanto a la dimensión material coincidimos con los resultados obtenidos por Marcelo García (1991), al obtener que la utilización y el suministro de los materiales de enseñanza es lo que más les preocupa a los docentes principiantes en su quehacer diario. Y esto puede ser debido al desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y de los recursos que posee.

De igual modo coincidimos con Vera (1988), al señalar que la falta de medios y recursos es la gran dificultad a la que deben enfrentarse los maestros.

Analizando conjuntamente las dificultades de enseñanza, comprobamos que para los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León la principal dificultad a la que tienen que hacer frente durante su Inserción docente es a los "*Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos*", señalando que para Veenman (1984), también es la principal dificultad a la que han de hacer frente los maestros noveles. Jordell (1985) y Cardona (2008), también indican que la falta de control de disciplina en el aula es una de las grandes dificultades a las que deben hacer frente la mayoría de los docentes principiantes al comienzo de su ejercicio profesional

Le sigue en orden de importancia la dificultad de "*Organizar el trabajo diario de la clase*" (señalado también por Vonk, 1982 y por Veenman, 1984) convirtiéndose en una de las más "universales" de nuestra muestra, ocupando los primeros puestos de importancia.

La tercera dificultad viene dada por los problemas que los maestros tienen para utilizar diferentes medios de enseñanza, y por la falta de tiempo que tienen para preparar los materiales necesarios para impartir las clases, que es una de las dificultades que caracterizan al docente, como un profesional muy ocupado y preocupado por decidir cuánto contenido debe transmitir a su alumnado. Estas dificultades también fueron recogidas por el estudio de Marcelo García (1991).

Por último, en cuarto lugar, están las dificultades para "*Motivar a los alumnos en las tareas escolares*", para "*Saber si agrado a los alumnos*" y hacer frente a la

“Escasez de materiales didácticos en la escuela”. De las cuáles la motivación y la escasez de materiales también son señaladas por Veenman (1984) y por Marcelo García (1991) en sus investigaciones. Respecto a la dificultad referida a conocer si agradan a sus alumnos, resulta significativa porque en algún momento los maestros principiantes se sienten preocupados por estos aspectos (Marcelo García, 1991).

Teniendo en cuenta los resultados del análisis cualitativo que nos ofrecen las entrevistas, observamos que los maestros noveles entrevistados coinciden en señalar que mantener el control de la disciplina y el orden en el aula es una de las grandes dificultades a las que han tenido que enfrentarse, aunque también señalan las relaciones con las familias y la falta de experiencia como los aspectos que le han resultado más problemáticos.

De esta manera concluimos que la principal y gran dificultad a la que han de hacer frente los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León es referida a mantener el control y la disciplina dentro del aula, aunque también les preocupan otros aspectos, en su mayoría organizativos y sociales. Y coincidimos con Britton et al (2002) y Serpell (2000) en confirmar que las dificultades encontradas por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente (Marcelo García, 2008).

1.3. ¿Existen diferencias en las dificultades de enseñanza percibidas por los maestros de educación primaria de la Provincia de León, en función del sexo?

De los datos obtenidos a través del cuestionario de Dificultades de Enseñanza, observamos que las mujeres han manifestado que las dificultades a las que han tenido que hacer frente al empezar a dar clase son principalmente organizativas (“Organizar el trabajo diario de la clase” y “Decidir cuánto contenido enseñar”) y sociales (“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”).

En cambio los hombres han reconocido haberse encontrado dificultades académicas (“Motivar a los alumnos en las tareas escolares”), sociales (“Problemas de

disciplina con alumnos/grupos de alumnos”) y materiales (“Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...”).

Coincidiendo ambos en señal que los *“Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos”* son una de las dificultades más universales a las que deben enfrentarse los maestros noveles de educación primaria independientemente del sexo.

En relación a los datos obtenidos del análisis cualitativo, comprobamos que tanto las mujeres como los hombres coinciden al señalar que la relación con las familias es la principal dificultad que se han encontrado en los años que llevan ejerciendo la docencia. También coinciden en que el Papeleo y la Burocracia son tareas que les han resultado dificultosas para la ejecución de su trabajo docente.

En cambio, observamos que las mujeres también han reconocido que no tener mucha experiencia, no contar con los materiales necesarios en el centro para desarrollar las clases adecuadamente y el control de la disciplina y el orden en el aula, también les ha dificultado su trabajo.

En cambio los hombres consideran que para ellos ha sido difícil atender a la diversidad de alumnos que se han encontrado en el aula.

Por lo tanto, a pesar de que los hombres y las mujeres entrevistados coinciden en señalar que la relación con las familias es la principal dificultad a la que se han encontrado al desempeñar su trabajo docente, coincidimos con Marcelo García (1991), al concluir que los maestros noveles de educación primaria no perciben el primer año de docencia con la misma intensidad, al hallarse diferencias en función del sexo.

1.4. ¿Perciben los maestros principiantes de la provincia de León carencias en su formación que les hace sentirse inseguros en su trabajo como docentes?

Del análisis cuantitativo, extraído del Cuestionario de Iniciación a la Docencia, los maestros principiantes ponen de manifiesto que no han sido bien formados para “Relacionarse con el equipo directivo” (82,5%), para “Afrontar la sobrecarga de trabajo” (77,7%), para “Afrontar problemas con alumnos en concreto” (73%) ni para “Relacionarse con los padres” (66,6%).

De igual modo respecto a las asignaturas profesionalizadoras un 60,3% de los noveles afirma que la peor formación la han recibido en “Sociología de la educación” y en “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación” (55,6% de los noveles). Aunque debemos tener en cuenta que tampoco consideran que estas asignaturas les hayan sido útiles para el desempeño de su labor docente.

Respecto a los datos obtenidos de las entrevistas, comprobamos como la mayoría de los maestros noveles inciden en la necesidad de aumentar la parte práctica de las asignaturas proponiendo situaciones prácticas en las que se refleje la realidad de un aula de educación primaria.

De esta manera, comprobamos que los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León si perciben carencias en la formación inicial recibida, como puede ser la falta de situaciones prácticas que se asemejen con la realidad del aula que les hace sentirse inseguros y manifestar dificultades para hacer frente a las situaciones organizativas, sociales, material-tecnológicas y de Educación Especial, sobre todo a la hora de relacionarse con el equipo directivo, por lo que como afirma en *El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)*:

“será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y «ricos en conocimientos», en los que los directores escolares y los profesores actúen como una comunidad profesional y tengan la autoridad para hacerlo, dispongan de la información necesaria para actuar con sabiduría, y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo que les ayuden a implementar los cambios”(OCDE, 2009:26).

1.5. ¿Las carencias o necesidades percibidas por los maestros principiantes desaparecen con la experiencia docente?

Para dar respuesta a este interrogante debemos partir de las respuestas obtenidas, a través el Cuestionario de Iniciación a la docencia, de los maestros expertos que afirman que para lo que peor se sienten preparados es para “*Realizar el trabajo burocrático*” (80%), “*Relacionarse con los padres*” (78,3%), “*Relacionarse con el equipo directivo*” (76,6%), para “*Afrontar la sobrecarga de trabajo*” (75%) y para “*Relacionarse con el resto de profesores de la escuela*” (71,7%).

Teniendo en cuenta estas respuestas y comparándolas con las de los maestros noveles, podemos afirmar que hay carencias formativas que siguen influyendo negativamente en el maestro, aunque éste ya no se encuentre en la etapa de iniciación a la docencia, y que no desaparecen con la experiencia, como es la dificultad de relacionarse con el equipo directivo y con los padres de los alumnos, y de afrontar la sobrecarga de trabajo que ha sido identificado como uno de los problemas de los maestros, independientemente de la experiencia acumulada por Cardona Andújar (2008).

De igual modo comprobamos como con la experiencia surgen nuevas situaciones que le resultan dificultosas al maestro experto, por la falta de preparación adquirida, como es el trabajo burocrático y la relación con el resto de compañeros del centro educativo.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis cualitativo, los maestros expertos coinciden con los noveles en señalar la importancia de plantear situaciones prácticas relacionadas con la realidad del aula, aunque también han señalado que se debería enseñar los aspectos didácticos de cada asignatura, no solamente los contenidos a los que hacen referencia; impartir más cultura general, e incidir en cómo trabajar con alumnos con NEE.

1.6. ¿Las carencias o necesidades son percibidas de la misma manera en función del sexo?

Partiendo del análisis cuantitativo, del cuestionario de Iniciación a la Docencia, en función del sexo, de las situaciones para las que han recibido una peor preparación, el 80% de los hombres, ha señalado en primer lugar *“Realizar el trabajo burocrático”*, mientras que el 76,6% considera en segundo lugar *“Afrontar la sobrecarga de trabajo”*. En tercer lugar *“Relacionarse con los padres”* y *“Relacionarse con el equipo directivo”* (73,2%); en cuarto lugar *“Afrontar problemas con alumnos en concreto”* y *“Relacionarse con el resto de profesores de la escuela”* (66,6%) y en quinto lugar *“Mantener la disciplina en el aula”* y *“Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula”* (63,2%).

En cuanto a las situaciones para las que han recibido una mala preparación las mujeres, el 81,7% ha señalado en primer lugar *“Relacionarse con el equipo directivo”*, en segundo lugar *“Afrontar la sobrecarga de trabajo”* (76,4%), en tercer lugar *“Realizar el trabajo burocrático”* (74,2%), en cuarto lugar para *“Relacionarse con el resto de profesores de la escuela”* (73,1%); y en quinto lugar para *“Relacionarse con los padres”* (72%).

Como podemos comprobar, ambos grupos, coinciden al señalar que para lo que peor se sienten preparados a la hora de ejercer su labor docente es para afrontar las relaciones sociales dentro de la escuela y la sobrecarga de trabajo a la que consideran que se encuentran sometidos, incluyéndose en él el trabajo burocrático.

En cuanto a los datos extraídos del análisis cualitativo, la mujeres consideran que no se deberían mandar tantos trabajos en las diferentes asignaturas del plan de estudios, y que en cambio se debería incidir más en la Didáctica de las asignaturas, en el tratamiento de ACNEES, dar una mayor formación en idiomas y en elaboración de Programaciones Didácticas y Unidades Didácticas, y también consideran que se debería ampliar el período del Prácticum.

Respecto a los hombres entrevistados, éstos consideran que se debería dar una mayor formación práctica, a través de la ejemplificación de situaciones reales, y no incidir tanto en los contenidos teóricos pero si enseñar más cultura general.

De esta manera, observamos que tanto los hombres como las mujeres coinciden al señalar que una de las principales carencias de la formación recibida es la escasa formación práctica, relacionada con la realidad de la docencia.

En cambio difieren respecto al resto de las carencias que han indicado haberse encontrado durante su período de formación, por lo que concluimos que si se observaban diferencias en función del sexo.

1.7. ¿Cómo valoran los maestros de educación primaria, noveles y expertos, los primeros años de experiencia docente?

De los datos cuantitativos, obtenidos a través del Cuestionario de Iniciación a la Docencia, comprobamos que la mayoría de los maestros (65% expertos y 61,9% noveles) manifiestan estar satisfechos con la experiencia adquirida durante su primer año de ejercicio docente y haberse sentido motivados respecto a su práctica como docentes (81,7% expertos y 61,9% noveles); aunque no podemos obviar que el 27% de los maestro noveles han señalado que ha sido *pésima* la motivación que han sentido al desempeñar su trabajo docente.

De igual modo, más de la mitad (66,7% de los expertos y 57% de los noveles), también han manifestado estar satisfechos con el grado en el que se han cumplido las expectativas que tenían antes de comenzar a trabajar como docentes y han valorado positivamente su acogida en el centro escolar (73,3% de los expertos y 58,7% de los noveles).

También comprobamos que el 55,5% de los noveles y el 68,4% de los expertos consideran que su trabajo docente ha sido valorad de forma positiva por los demás miembros de la comunidad educativa, y que el 63,4% de los expertos y el 53,9% de los noveles afirman estar satisfechos con su aprendizaje como docentes; sin obviar que el 23% de los maestros noveles han señalado que ha sido *Pésimo* lo aprendido hasta el momento.

Por último aunque el 61,9% de los noveles manifiestan estar satisfechos con el trabajo realizado como docentes debemos tener en cuenta que un 22,2% consideran estar muy insatisfechos.

En cambio, el 76,6% de los expertos consideran estar satisfechos con el trabajo que llevan realizando durante sus años acumulados de experiencia, resaltando que más de la mitad (53,3%) han respondido tener un buen nivel de satisfacción.

De esta manera podemos concluir, que a pesar de que ambos grupos de maestros consideran a grandes rasgos que su experiencia durante el primer año de docencia ha sido buena, los maestros expertos tienen una mejor percepción de ella que los noveles que la tienen más reciente.

Y coincidimos con Cardona Andujar (2008), al señalar que se necesita una atención formativa destinada a los maestros durante su etapa de iniciación a la docencia, a consecuencia de la escasa relación entre teoría y práctica en la formación inicial de los docentes.

1.8. ¿Cuáles son las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria durante su inserción docente en la provincia de León?

Partiendo de los datos cuantitativos obtenidos a través del Cuestionario de Iniciación a la Docencia, hemos constatado que el 46,3% de los maestros (noveles + expertos) han asistido a “*Cursos de formación*”, seguido del 17,5% de los noveles que han recibido “*Asesoramiento*” y han asistido a “*Cursos de formación*” y del 21,6% de los expertos que han asistido a “*Grupos de trabajo*” y “*Cursos de formación*”.

De igual modo, el 50% de los entrevistados, la totalidad de los maestros noveles, ha señalado haber asistido a un *Curso de formación* en su primer año de prácticas como docente; mientras que un 40,62% de los entrevistados, 3 de los expertos, ha señalado que además de asistir a un *Curso de formación* también contó con la labor de *Asesoramiento de un maestro experto*. Por último, tan sólo uno de los maestros expertos ha reconocido haber realizado actividades de *Trabajo en Grupo* además de contar con el *Asesoramiento de un maestro experto*.

Esto significa, que en la provincia de León, las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria suelen ser, la mayoría de las veces, cursos en

los que pretender darles una orientación y una ayuda sobre las distintas situaciones a las que deberán hacer frente dentro del aula.

Hecho que no nos extraña si tenemos en cuenta que los cursos han representado el más alto porcentaje de actividades de formación desarrolladas por las instituciones (Marcelo, 1999b), y son una forma de enseñanza en la que el experto expone, en la mayoría de los casos, los contenidos del aprendizaje de forma magistral (Ferrández Sarramona, 1987).

También comprobamos que, tanto los maestros encuestados como los entrevistados, consideran que son necesarias porque le aporta conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que puede aplicar a la práctica de su aula para enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se le vayan planteando durante su período de iniciación a la docencia.

1.9. ¿Se ajustan esas ayudas a sus expectativas docentes?

De los datos cuantitativos obtenidos a través del Cuestionario de Iniciación a la Docencia, el 61,9% de los noveles y el 56,7% de los expertos están de acuerdo con que la actividad de formación realizada se ajusta a las expectativas docentes que tenían, mientras que tan sólo un 12,7% de los noveles y un 10% de los expertos consideran que para nada se les ha dado una formación que estuviese relacionada con lo que ellos esperaban.

Además, el 69,8% de los noveles y el 50% de los expertos consideran que es adecuada para la labor docente que realizan, y que ha respondido a las necesidades reales que se han ido encontrando al desarrollar su labor docente (60,3% de los noveles y el 65% de los expertos)

También, el 82,5% de los noveles y el 63,4% de los expertos consideran que gracias a esta actividad de formación han adquirido nuevos conocimientos que poner en práctica en su labor docente, y que gracias a esta actividad de formación han podido desarrollar sus competencias docentes (79,3% de los noveles y el 65% de los expertos) y que les ha ayudado a mejorar su labor como docente (76,5% noveles y 65% expertos); y que les ha sido útil y les ha servido para atender las diferentes situaciones que se le

han ido planteando en su trabajo docente (79,3% de los noveles y el 52,4% de los expertos).

Respecto a los datos obtenidos a través del análisis cualitativo, observamos que los maestros (noveles y expertos), valoran de forma positiva las actividades formativas que realizaron durante su año de prácticas y que coinciden al señalar que lo importante de las mismas es que lo que se trabaje en ellas esté relacionado con la realidad del aula que se encuentra un maestro al comenzar a trabajar.

A modo de resumen, concluimos señalando que los maestros de educación primaria de la provincia de León (noveles y expertos), consideran que las actividades formativas que se realizan durante el año de prácticas son importantes porque le aporta conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que puede aplicar a la práctica de su aula al estar relacionados con lo que realmente se encuentra un maestro a diario en el aula.

1.10. ¿Realmente los maestros de educación primaria perciben que existe diferencia entre los principiantes y los expertos a la hora de ejercer la docencia?

De los datos cuantitativos obtenidos a través del Cuestionario de Iniciación a la Docencia, comprobamos que el 50,7% de los maestros noveles considera que el principiante no entra en crisis ni sufre el conocido “*Shock de la realidad*” porque considera que lo que se encuentra al llegar al centro escolar y en el aula no difiere de lo que él se esperaba. En cambio, el 51,7% de los expertos considera que si se produce ese choque con la realidad que se encuentra en el aula.

Por el contrario, mientras el 55% de los noveles creen que al llegar al centro por primera vez el maestro cambia sus ideales respecto a la profesión docente; el 60% de los expertos opina que ellos mantienen los mismos ideales que tenían antes de comenzar a ejercer la docencia.

En cambio, tanto la mayoría de los noveles (50,8%) y de los expertos (56,7%) coinciden al señalar que siguen percibiendo la figura del maestro de la misma manera que lo hacían cuando se encontraban en su etapa de formación.

Al preguntarles si consideran que en numerosas situaciones los maestros noveles no dominan los aspectos básicos de la profesión docente el 60,4% de los noveles considera que en efecto eso es así, mientras que el 63,3% de los expertos opina que al empezar a ejercer la docencia los maestros principiantes si dominan los aspectos básicos de la profesión docente.

Respecto a las dificultades, el 71,4% de los maestros noveles y el 58,3% de los expertos consideran que éstas son mayores al inicio de la carrera docente. Además el 76,2% de los noveles creen que la importancia de las dificultades, que en sus inicios les impiden desarrollar correctamente su labor docente, irá disminuyendo cuanto mayor sea la experiencia que vayan adquiriendo con los años de trabajo docente. En cambio, el 48% de los expertos (la mayoría), no consideran que la importancia que se le otorga a esas dificultades vaya disminuyendo con la experiencia docente acumulada.

En cuanto a la forma de solucionar estas dificultades, el 55,6% de los noveles consideran que los maestros principiantes necesitan más tiempo que los expertos para resolverlas. Por el contrario, el 63,3% de los expertos no creen que la experiencia sea un factor que determine que un maestro resuelva antes que otro una determinada situación.

A modo de resumen, concluimos que sí que existe diferencia entre los maestros noveles y los expertos.

Mientras los maestros noveles parece que no han vivido todavía el conocido “*Shock* de la realidad” y afirman que aunque han cambiado los ideales que tenían a cerca de la profesión docente siguen percibiendo al docente de la misma forma que antes de empezar a trabajar.

Los maestros expertos afirman haber sufrido el “*Shock* de la realidad” al no coincidir sus ideales con la realidad que se encontraron en el aula, algo que nos sorprende bastante ya que afirman que no han cambiado ni los ideales de la profesión docente, ni la imagen del maestro que construyeron durante su etapa de formación.

De igual modo, los noveles consideran que no dominan aún los aspectos básicos de la profesión, y los expertos creen que ellos si los dominaban cuando comenzaron a ejercer la docencia.

En lo que coinciden ambos grupos de docentes, es en señalar que las dificultades que se puede encontrar un maestro al ejercer son mayores durante la etapa de iniciación a la docencia.

En cambio, difieren en que mientras que los noveles mantienen la esperanza de que la importancia que tienen para ellos las dificultades disminuya con los años, los expertos consideran que la experiencia no tiene nada que ver con que disminuyan o no.

Por último, mientras los noveles consideran que necesitan más tiempo que los expertos para resolver las dificultades que se les puedan plantar en su trabajo docente, los expertos consideran que tardan lo mismo que ellos en solucionarlas porque como anteriormente han señalado creen que la experiencia no está relacionada con la existencia o no de las dificultades de enseñanza.

2. SÍNTESIS FINAL

Una vez concluidas las respuestas a estas preguntas iniciales y como recapitulación final sobre los aspectos más relevantes que hemos encontrado en el transcurso de nuestra investigación, desarrollamos una síntesis sobre las principales conclusiones generales encontradas.

Creemos que intentar dar unas conclusiones finales en una temática tan compleja como la desarrollada se puede convertir en una ambiciosa pretensión, por ello lejos de intentar dictar sentencia sobre los aspectos trabajados hemos decidido hacer un pequeño esbozo sobre los principales resultados obtenidos en nuestro estudio, que representamos en la siguiente tabla, relacionándolos con los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación.

OBJETIVOS	CONCLUSIONES
<p>a. Establecer y definir qué es un maestro novel en la literatura específica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los maestros de educación primaria de la provincia de León, definen al maestro novel, como el <i>docente inexperto e inseguro que se encuentra en constante aprendizaje y construcción de su perfil profesional, y que se enfrenta por primera vez a la labor docente con ganas de atender y de formar a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad.</i> ✓ A través de esta definición se sitúan junto a los autores que han conceptualizado al maestro novel en función de los rasgos que le caracterizan (Johnston y Ryan, 1983; Vera, 1988; Villar Angulo, 1990; Saint Onge, 1997; Marcelo García, 1999; González-Sanmamed, 1999; Feiman-Nemser, 2000; Sabar, 2004; Bozu, 2010).
<p>b. Analizar y revisar los estudios existentes sobre las dificultades del maestro novel en el ámbito de la Educación Primaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudios en torno al maestro novel y su período de inducción a la docencia surgen en torno a los años 30, aunque no es hasta la década de los 60 cuando realmente viven su época de mayor expansión. ✓ En un primer momento los estudios realizados (Barr y Rudisill, 1930; Johnson y Umstattd, 1932 (citados en Jhonston y Ryan, 1983); Phillips, 1932 (citado en Wey, 1951); Wey, 1951), se dirigen a inventariar las principales dificultades a las que deben enfrentarse los maestros noveles durante sus primeros años de experiencia. ✓ A partir de los años 60 surgen nuevos estudios que, además de recoger las principales dificultades que se les presentan, las analizan para proponer medidas que mejoren la formación inicial que reciben los futuros maestros, o que mejoren y hagan menos traumática su introducción en la docencia (Cruikshank y Broadbent, 1968; Carter y Dibella, 1980; Veenman, 1984; Breuser, Dupont, Quenos y Vilan, 1984, Jordell, 1985; Andrews, 1986; Louvet, 1986; Barbour y Holmes, 1987; Marcelo García, 1991; Barba Martín, 2011). ✓ Otro ámbito de estudio ha sido la socialización de los maestros noveles (Day, 1959; Hoy, 1968; Edwar y Warren, 1969; Fuller, 1969; Lortie, 1975; Lacey, 1977; Petty y Hogben, 1980; Mardle y Walker, 1980; Powell, 1981; Vonk, 1982; Hagben y Lawson, 1984; Clark, 1985; Wubbels, Creton y Hooymayerts, 1985; Zeichner y Tabachnick, 1987; Veenman, 1988; Marcelo García, 1991), cuyo objetivo ha sido conocer cómo los docentes noveles, mientras transitan por su periodo de iniciación a la docencia, van modificando su conducta y actitud como consecuencia del aumento de experiencia docente.

OBJETIVOS	CONCLUSIONES
<p>c. Categorizar las dificultades que presentan los maestros noveles de Educación Primaria al enfrentarse a la docencia, al centro, al grupo y a las familias de los alumnos.</p>	<p>✓ La principal y gran dificultad a la que han de hacer frente los maestros noveles de educación primaria de la provincia de León es la referida a mantener el control y la disciplina dentro del aula, aunque también les preocupan otros aspectos, en su mayoría organizativos y sociales.</p>
<p>d. Analizar si existe diferencia en la percepción de las dificultades de enseñanza en función del sexo.</p>	<p>✓ Los maestros no perciben el primer año de docencia con la misma intensidad, al hallarse diferencias en función del sexo.</p>
<p>e. Detectar los puntos fuertes y débiles en la formación, como profesionales docentes, recibida en la universidad.</p>	<p>✓ De forma general los maestros, noveles y expertos, consideran que la formación inicial ha sido buena, aunque no podemos obviar que en las entrevistas los noveles reiteran que es demasiado teórica, y los expertos que es algo básica y que en la actualidad se encuentra desfasada.</p> <p>✓ Con independencia de la experiencia, coinciden en señalar que la mayor formación la han recibido en el Prácticum en Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar y en Didáctica General; aunque los maestros expertos también consideran que han recibido una buena formación en la asignatura de Organización del Centro Escolar.</p> <p>✓ También coinciden, en que no han recibido una buena formación en la asignatura de Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, aunque para los noveles la peor formación la han recibido en Sociología de la educación, mientras que para los expertos ha sido en la asignatura de NNTT.</p> <p>✓ De igual modo, consideran haber sido formados correctamente para hacer frente a las situaciones académicas y didácticas. Mientras que las situaciones organizativas, sociales, material-tecnológicas y de educación especial son las que más dificultades les han planteado para desarrollar correctamente su trabajo docente por la falta de preparación adquirida durante su período de formación</p>
<p>f. Establecer cuáles son las necesidades formativas que manifiestan los maestros noveles en el ejercicio de su profesión.</p>	<p>✓ Perciben carencias en la formación inicial recibida, relacionadas con la falta de situaciones prácticas que se asemejen con la realidad del aula que les hace sentirse inseguros y manifestar dificultades para hacer frente a las situaciones organizativas, sociales, material-tecnológicas y de Educación Especial</p>

OBJETIVOS	CONCLUSIONES
<p>g. Analizar si existe diferencia en la percepción de las necesidades formativas en función de la experiencia docente y del sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay carencias formativas que siguen influyendo negativamente en el maestro, aunque éste ya no se encuentre en la etapa de iniciación a la docencia, y que no desaparecen con la experiencia, como es la dificultad de relacionarse con el equipo directivo y con los padres de los alumnos, y de afrontar la sobrecarga de trabajo. ✓ Con la experiencia surgen nuevas situaciones que le resultan dificultosas al maestro experto, por la falta de preparación adquirida, como es el trabajo burocrático y la relación con el resto de compañeros del centro educativo. ✓ Los maestros y las maestras de educación primaria, de la provincia de León, coinciden al señalar que una de las principales carencias de la formación recibida es la escasa formación práctica, relacionada con la realidad de la docencia. En cambio, difieren respecto al resto de las carencias que han indicado haberse encontrado durante su período de formación, por lo que concluimos que si se observaban diferencias en función del sexo.
<p>h. Recoger información sobre los niveles de motivación, las medidas desarrolladas para atender a los maestros noveles durante su Etapa de iniciación a la docencia y la satisfacción que tienen los maestros principiantes en relación a esas medidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En la provincia de León, las ayudas con las que cuentan los maestros noveles de educación primaria suelen ser, la mayoría de las veces, cursos destinados a darles una orientación y una ayuda sobre las distintas situaciones a las que deberán hacer frente dentro del aula. ✓ Tanto los maestros, noveles como expertos, consideran que son necesarias las actividades formativas porque les aportan conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que pueden aplicar a la práctica de su aula, para enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se le vayan planteando durante su período de iniciación a la docencia. ✓ Además (noveles y expertos) valoran de forma positiva las actividades formativas que realizaron durante su año de prácticas y señalan que lo importante de las mismas es que lo que se trabaje en ellas esté relacionado con la realidad del aula que se encuentra un maestro al comenzar a trabajar. ✓ Y (noveles y expertos) consideran que las actividades formativas que se realizan durante el año de prácticas son importantes porque les aportan conocimientos nuevos que serán necesarios para el desempeño de su trabajo y que puede aplicar a la práctica de su aula al estar relacionados con lo que realmente se encuentra un maestro a diario en el aula.

OBJETIVOS	CONCLUSIONES
<p>i. Conocer la percepción y experiencias que manifiestan los maestros noveles de Educación Primaria de sus de sus primeros años de docencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aunque los maestros noveles y los expertos de educación primaria, de la provincia de León, consideran a grandes rasgos que su experiencia durante el primer año de docencia ha sido buena, los maestros expertos tienen una mejor percepción de ella que los noveles, que la tienen más reciente. ✓ A pesar de que los maestros (noveles y expertos) coinciden en señalar que las dificultades que se puede encontrar un maestro al ejercer la docencia son mayores durante la etapa de iniciación a la docencia. Perciben que hay diferencias a la hora de ejercer la docencia en función de la experiencia docente acumulada. ✓ Mientras los maestros noveles de educación primaria, de la provincia de León, parece que no han vivido todavía el conocido “Shock de la realidad” y afirman que, aunque han cambiado los ideales que tenían a cerca de la profesión docente, siguen percibiendo al docente de la misma forma que antes de empezar a trabajar. Los maestros expertos reconocen haber sufrido el “Shock de la realidad” al no coincidir sus ideales con la realidad que se encontraron en el aula, algo que nos sorprende bastante ya que afirman que no han cambiado ni los ideales de la profesión docente, ni la imagen del maestro que construyeron durante su etapa de formación. ✓ Mientras los maestros noveles consideran que no dominan aún los aspectos básicos de la profesión, los expertos creen que ellos si los dominaban cuando comenzaron a ejercer la docencia. ✓ Los maestros noveles mantienen la esperanza de que la importancia que tienen para ellos las dificultades disminuya con los años, aunque los expertos consideran que la experiencia no tiene nada que ver con que disminuyan o no. ✓ Los maestros noveles consideran que necesitan más tiempo que los expertos para resolver las dificultades que se les puedan plantar en su trabajo docente. En cambio los expertos consideran que tardan lo mismo que ellos en solucionarlas porque, como anteriormente han señalado, creen que la experiencia no está relacionada con la existencia o no de las dificultades de enseñanza.

Tablanº99. Relación de los objetivos y conclusiones.

Como ha podido observarse en la tabla anterior, los maestros de educación primaria de la provincia de León, perciben que el maestro novel es cualquier docente inexperto y lleno de inseguridades que comienza a ejercer la docencia por primera vez, y que por lo tanto se encuentra con una serie de dificultades que ha de superar a la vez que van construyendo su perfil profesional.

Además comprobamos que muchas de las dificultades catalogadas como propias de los maestros noveles, son sufridas también por el resto de maestros primaria, independientemente de la experiencia acumulada, como es el caso del exceso de papeleo o las relaciones sociales tanto con el equipo directivo como con los compañeros.

Y que son consecuencia de una formación inicial muy teórica y con pocas situaciones prácticas que se asemejen a la realidad que se vive en un aula de educación primaria.

Ante esta situación, nos encontramos con unos maestros noveles idealistas que creen que con el paso de los años de trabajo docente va a mejorar la situación que están viviendo durante su etapa de iniciación a la docencia; y con unos maestros expertos más realistas que consideran que la experiencia no influye a la hora de vivir los primeros años de docencia con mayor o menor dificultad.

Por último, señalamos que las ayudas destinadas al maestro durante la fase de prácticas han sido valoradas de forma positiva al tratarse de cursos en los que suelen trabajarse casos prácticos y reales de un aula.

En base a lo expuesto, nos parece muy interesante, al encontrarnos inmersos en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, comprobar si realmente la formación que se imparte en los nuevos Grados de Maestro responde a las necesidades reales que tienen los maestros en su inicio profesional y que derivan en dificultades que le impiden al maestro ejercer la enseñanza de forma adecuada.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS PARA EL DESARROLLO DE FUTURAS INVESTIGACIONES

Llegados a este punto tan sólo nos queda por señalar aquellas limitaciones con las que nos hemos encontrado en el transcurso de la investigación. Algunas de ellas ya habían sido previstas en el inicio del estudio, mientras que otras han ido surgiendo a la vez que la investigación iba tomando su forma.

En primer lugar debemos de reconocer que el objeto de estudio planteado ha tenido una mayor complejidad y amplitud de lo que inicialmente habíamos diseñado. En este sentido prácticamente cada uno de los interrogantes que nos hemos planteado o las categorías que hemos utilizado para el desarrollo de nuestra investigación suponen por sí mismas un objeto independiente de estudio.

Precisamente las limitaciones encontradas en este aspecto suponen una apertura de líneas futuras de investigación sobre el tema.

En segundo lugar debemos de señalar que otra limitación del estudio se encuentra en el tamaño de la muestra de los estudios de dificultades de enseñanza y de iniciación a la docencia. Esto no significa que los resultados obtenidos no sean concluyentes, al contrario. Pero, para las exigencias de un estudio cuantitativo, la cifra de 123 maestros podría resultar exigua para que los resultados fueran incuestionables. Esas diferencias de tamaño se deben a que el porcentaje de maestros que llevan impartiendo docencia entre 1 y 3 años, en la provincia de León no es muy alto (502 maestros), y que el acceso o localización de los mismos es bastante complicado si tenemos en cuenta que como mucho encontramos 2 en cada centro educativo que cumplan este requisito.

Por otra parte, en las entrevistas, la falta de tiempo y la distribución geográfica por la provincia de León ha sido uno de los inconvenientes surgidos para realizar personalmente las entrevistas por lo que se optó a realizarlas a través del correo electrónico. En general, aunque las respuestas obtenidas han sido ricas en cuanto a contenido, entendemos que pueden estar ligeramente condicionadas, ya que a pesar de que eran anónimas, al ser enviadas por e-mail, podía condicionar las respuestas de los

entrevistados, al contestar de forma escueta y concreta a los diferentes interrogantes planteados sin opción de ampliar las respuestas obtenidas.

Otra posible limitación de este instrumento puede ser su número, al ser un número pequeño, la opinión solamente de uno o dos entrevistados podía condicionar el resultado final de las mismas, así que aunque es un medio muy rico en matices y que hace aportaciones muy valiosas, puede que, en algunas cuestiones, no resulte fácil comparar sus resultados con los obtenidos por otros medios.

Asumiendo todas las limitaciones mostradas creemos que el estudio realizado reúne todas las características que debe de poseer un trabajo de investigación y nos ha permitido dar respuesta a los principales interrogantes planteados al inicio de la investigación y explicitados en los objetivos generales. Por ello y considerando la vigencia y relevancia de la temática abordada señalamos a continuación una serie de posibles líneas de investigación que nos permitiría ahondar o dar continuidad a los aspectos tratados en el presente trabajo:

1. Profundizar en las debilidades de la formación inicial y en las dificultades que manifiestan los maestros de educación primaria de la provincia de León y extender nuestra preocupación a otros ámbitos geográficos.
2. Ahondar en las ayudas que perciben los maestros noveles de educación primaria en el resto de Comunidades Autónomas.
3. Diseñar, poner en práctica y examinar un curso de formación para maestros principiantes de educación primaria de la provincia de León, seleccionando los contenidos en función de las dificultades de enseñanza y de las carencias formativas señaladas en nuestro estudio.
4. Contrastar las conclusiones de nuestro estudio con los maestros del grado de educación primaria, para ver si existe diferencia entre ambos planes de estudio.

Somos conscientes de que muchos de los aspectos trabajados pueden ser mejorados, lo que nos permitirá una continuidad y profundidad de los temas tratados en un futuro porque *“nunca se alcanza la verdad total, ni nunca se está totalmente alejado de ella”* (Aristóteles).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Adams, R. C. (1989). *Social survey methods for mass media research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Alcaide, J., Diego, J. y Artacho, M. (2001). *Diseño de producto. El proceso de diseño*. Valencia: Ediciones UPV.
- Allen, D. and Ryan, K. (1969). *Microteaching. Reading*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altarejos, F. (1998). La docencia como profesión asistencial. En Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán J. A. y Jover G. *Ética docente*. Barcelona: Ariel, pp. 21–50.
- Álvarez Sánchez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Madrid: OEI Fundación SM.
- Andrews, L. H. (1986). *An Investigation of the Academic Paradigms Underlying Induction Programmes in Five Countries*. ERIC ED 269400.
- ANECA (2004). Encuesta de inserción laboral diseñada para la Red de Magisterio y Estudios de inserción profesional de Maestros de las universidades. *Libro blanco del Título de Grado de Magisterio, vol. 2*. Recuperado a partir de www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Cincel
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado a partir de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

- Anguera, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Arias Gago, A.R. (2005). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Tesis Doctoral. León: Universidad de León.
- Arias Gago, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arias Gago, A. R. (2011). *Proyecto docente; Didáctica General*. León: Universidad de León. (Documento policopiado).
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnal Agustín, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Temes universitaris bàsics. Barcelona: UOC
- Arránz Martínez, P. (2002). Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación. En Molina García, S. (Coord.). *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down*. Granada: Arial, pp. 299-354.
- Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: McGrawHill.
- Baelo Álvarez, R. (2008). *Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros de educación superior de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Baelo Álvarez, R. (2012). Proyecto docente; Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación. León: Universidad de León (Documento policopiado).

- Babbie, E. (1996): *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Babinski, L. M; Jones, B. D. y Dewert, M. H. (2001). The roles of facilitators and peer in an Online support community for first-year teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 12 (2), 151-170.
- Barba Martín, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba Martín, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
- Barbour, CH. y Holmes, E. (1987). *Using Journals and interviews. To Study the Induction Process of Beginning Teachers*. ERIC. ED 278655
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnes, H. (1989). Structuring Knowledge for Beginning Teaching. In Reynolds, M.C. (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press, pp. 13-22.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Bartolomé, M. (coord.) (1982). *Modelos de investigación educativa*. Serie Seminario, 9. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bell, L. y Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Buckingham: Open University Press.

- Berliner, D (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. En Villar, L. M. (ed.) *Pensamiento del profesor y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 250-284.
- Berliner, D.; & Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Biddle, B., Good, T., & Gooson, I. (1998). *International Handbook of Teachers and Teaching*. New York: Kluwer.
- Bisquerra, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Bisquerra, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Manuales de metodología de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blasco Mira, J.E. y Pérez Turpin. J.A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportiva: Ampliando horizontes*. Alicante: CECU.
- Bluedorn, H. (1995). *Dos métodos de razonamiento. Una introducción a la lógica Inductiva y a la Deductiva*. Recuperado a partir de http://www.contra-mundum.org/castellano/bluedorn/Met_Razonamiento.pdf
- BOCYL (2009). *Orden ADM/786/2009, de 3 de abril, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros y procedimiento*

para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.

BOE (1970). *Ley 14/1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Villar Palasí).* N° 187.

BOE (1972). *Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.* N° 136.

BOE (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.* n° 209, de 1 de septiembre de 1983. Recuperado a partir de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

BOE (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 19 de octubre, Reguladora del Derecho a la Educación.*

BOE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* N° 238.

BOE (1991). *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.*

BOE (1995). *Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional.* (Vigente hasta el 19 de diciembre de 2003). N° 138.

BOE (2001). *Ley Orgánica 06/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades* (págs. 49400-49425).

BOE (2003a). *Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.* N° 218.

- BOE (2003b). *Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. N° 224.
- BOE (2003c). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. N° 289.
- BOE (2005a). *Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. N° 21.
- BOE (2005b). *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. N° 287.
- BOE (2005c). *Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005 de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado*. N° 303.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. N° 106.
- BOE (2007a). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*. N° 53.
- BOE (2007b). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)*. N° 89.
- BOE (2007c). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. N° 260.

- BOE (2007d). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Nº 312.
- Bolam, R. (1995). The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next? En: *British Journal of In-Service Education*, 21, (3).
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Electrónica Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), Artículo 12. Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 9 (2). Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En Hofman, J. A. E. (ed.), *Reality And Reform In Clinical Teacher Education*. Nueva York: Random House, pp. 45-64.
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista De Educación*, 221-222, 3-8.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Breuser, E; Dupont, P; Quenon, C; Vilan, M. (1984). *L'enseignant débutant*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale.
- Breaux, A. & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of Professional development: materials, message and meaning. *International Journal of Education Research*. 37 (8), 661-675.

- Breuse, E. (1984). *L'enseignant debutant. Recherche en education*. Bruxelles: Direction Generale de L'organisation des etudes.
- Briones, G. (2008). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Britton, E., Paine, L., & Raizen, S. (1999). *Middle grades mathematics and science teacher induction in selected countries: Preliminary findings*. Washington, DC: National Center for Improving Science Education, WestEd.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brower, N. (1987). Cooperation Structures in Preservice Teacher Education Programmes and their Effects on Beginning Teacher`s Classroom Performance. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Washington DC.
- Brown, C.W. y Giselli, E.E. (1969). *El método científico en psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for Lararubidning.
- Buendía L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M^a.P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. (2^a Ed.). Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1998). *La ciencia: su método y su filosofía*. (3^a Ed.) Buenos Aires: Sudamericana.

- Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, KS: Author. (ERIC Document Reproduction Service ED 198 087).
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis. Studying the formation of teachers' Knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 10, 86-165.
- Cantón Mayo, I (1989). Manuel Bartolomé Cossío y la Fundación Sierra-Pambley. *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 29 (76), 1-16.
- Cantón Mayo, I. (1995). *La fundación Sierra-Pambley: una institución educativa leonesa*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- Cantón Mayo, I. (2004a). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Cantón Mayo, I. (2004b). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. León: Universidad de León.
- Cantón Mayo, I. (coord.) (2010). *Narraciones de maestros*. Barcelona: Davinci.
- Cantón Mayo, I. y Cañón Rodríguez, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión conceptual. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 18, 153-172.
- Cardona Andújar J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona Andújar J. (2008). *Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones*. *Enseñanza*, 26, 29-56.
- Carr, W. Y Kemis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. *Quaderns de Docència Universitària. Institut d'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona*. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/forum/Archivos/perrenoud.pdf>
- Carter, P. y Dibella, R. (1980). *Follow-Up of 1980-81 Graduates at the Ohio State University's College of Education teachers Certification Program Technical Report No. 7*. ERIC ED 222462.
- Carter, m. y Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 249-262.
- Castañeda Salgado, M. A., y Navia Antenaza, C. S. (2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado a partir de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>
- Castelló, M. & Mayoral, P. (2005). *¿A qué retos se enfrenta un profesor novel?* Recuperado a partir de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/retos-se-enfrenta-profesor-novel-1508.html>
- Castro, D. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas. *Revista Educar* 33, 97-111.
- Chaves García, J. R. (2001). *La Universidad Pública al derecho y al revés. Guía esencial del profesor a las puertas de la reforma universitaria*. Oficina de Cooperación Universitaria: Editorial Evergráficas.
- Clark, B. (1976). *Academy power in Italy*. Chicago: University Press of Chicago.
- Clark, D. (1985). *Field Experience in Teacher Education. A Model for Industrial Arts/Technology Education*. Especial Publication Series ERIC ED 268275
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Liberman, A. y Millar, L. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 387-392.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., Agudo López, F. y Casanova M.A. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª Ed.) Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Colección Ciencias de la Educación, 7. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colás, P., Buendía, L.E., Hernández-Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Colom Cañellas, A. y otros (1994). *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformación*. Universidad de Baleares.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado a partir de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- Comisión de Cultura y Educación (2008). *Informe Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2008/2068(INI)). Recuperado a partir de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//ES>

- Comité Sindical Europeo de Educación (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper. Recuperado a partir de http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 300, pp. 6-9.
- Contandriopoulos, AP; Champagne, F.; Potvin, L.; Denis, JL; Boyle, P. (1991). *Preparar un proyecto de investigación*. Barcelona: SG Editores.
- Cornejo, A. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En Marcelo García, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, pp. 99-154.
- Cruickshank, D. y Broadbent, F.W. (1968). *The Simulation and Analysis of Problems of Beginning Teachers*. Resources in Education. ERIC. Clearinghouse on Higher Education.ID. 024637
- Cuevas López, M. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>
- Day, M. (1959). Attitude changes of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of teacher education*, 10, 326-328.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De la Fuente, J. (2005). La construcción de las competencias académico-profesionales para el asesoramiento educativo. En Monereo y Pozo, J.L. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, pp. 205-220.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel Díaz, M. (1999) Evaluación externa de un programa de educación social. En Pérez Serrano, M^a. G. (Coord.) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 287-318). Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de Convergencia Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Miguel, M. (2008). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En Romero, A; Gutiérrez, J; y Coriat, M. (Eds.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada: Editorial Universitaria de Granada.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods a sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1979). *The research act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Coords.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, Sevilla: Wanceulen, pp. 83-108.

- Díaz García, M. C. (2008). Afrontar a las familias: Vivencias de una maestra novel. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/18.pdf>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Doyle, W. (1985a): Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of teacher Education*, 36, (1), 9-15.
- Doyle, (1985b). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Dropkin, S y Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning Teachers and related factors. *Journal of teacher education*, 14, 384-390.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Echevarría Samanes, A. B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983). *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 144-204.
- Edgar, D. and Warren, R. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education* 42, 386-399.

- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Eilerman, R. J. y Stanley, M. (1994). A collaborative model to help beginning teachers prepare materials for their first years of teaching. *Teaching and Change*, 2 (1), 3-14.
- Eirín Nemiña, R.; García Ruso, M. y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-13. Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, P. y Calderheard, J. (1995), Mentoring For Teacher Development, en Kerry, T. and Shelton Mayes, A. (ed.) *Issues In Mentoring*. London: Routledge, pp. 35-55.
- Embid, A. y Gurrea, F. (Eds.) (2001). *Legislación universitaria. Normativa general y autonómica*. Novena edición. Madrid: Tecnos.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M.C. (Ed.) *La investigación de la Enseñanza*. Madrid: Paidós, pp. 197-397.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En Escudero, J.M; y López, J. (Eds.). *Los desafío de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, pp. 19-70.

- Escudero Muñoz, J. M. (2000). El desarrollo del currículum por los centros. En J.M. Escudero (coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 291-320). Madrid: Síntesis.
- Esteve Zaragaza, J. M (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel
- Esteve Zaragoza, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 349, 19-86.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Etzioni, A. (1960). *The semi-professions and the organization*. New York: Free Press.
- European Parliament (2008). *Report on improving the quality of teacher education (2008/2068(INI))*. Committee on Culture and Education: Rapporteur: Maria Badia i Cutchet. Recuperado a partir de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0304/2008>
- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in Education in Europe, Volume III*. Brussels: Eurydice
- Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: Eurydice. Recuperado a partir de <http://www.eurydice.org>
- Eurydice (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Eurydice (2009). *Key Data on education 2009*. Brussels: Eurydice. Recuperado a partir de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Recuperado a partir de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf

Evertson, J. et al. (1989). La observación como indagación. En Wittrock, M.C. (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Facultad de Educación. Universidad de León (2009). Memoria de verificación: Grado en Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad de León. Recuperado a partir de http://facultadeduccion.unileon.es/sites/default/files/memoriasV/memoria_grEP.pdf

Feiman, S. (1983). Learning to teach. En Shulman, L. y Sykes, G. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Logman.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En Houston, W. R. (comp.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: MacMillan, pp 212-233.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fernández Balboa, J.M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En Devis, J. (Coord.). *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI. Colección Educación Física y Deporte*. Alcoy: Marfil, pp. 25-42.

Fernández Cruz, M. (1994). Las preocupaciones de los profesores según los ciclos vitales, en Villar, L. M. y De Vicente, P. (Drs.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU, pp. 267-291.

- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Pérez, M. (1992). Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto. En Marcelo García, C. y Mingorance P. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 267-275.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1987). *Didáctica y tecnología de la educación*, Madrid, Anaya.
- Ferrández, A., Gairín, J., Tejada, J. (1990). *El Proceso de Aprendizaje en el Adulto*. Madrid: Diagrama.
- Ferreres, V.; Imbernón, F. (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo García C. (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, pp. 59-98.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraile, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En Fraile, A (Coord.). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 291-312.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In Koyce, B. (Ed.). *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD. pp. 3-25.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F.F. y Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En Ryan, K. (ed.) *Teacher education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Furth, H. (1978). *Las ideas de Piaget en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gagné, R. M., y Briggs, L. J. (1980). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), 93-108.
- Gallagher, J.P. (1979). Cognitive Information Processing Psychology and Instruction. *Instructional Science*, 8, 394-414.
- Gallego, C. (1990). La motivación en el aula. En Marcelo García, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. Sevilla: GID, pp. 173-236.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986), Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature, *Journal Of Teacher Education*, 37 (1), 6-11.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Cuadernos de Estadística, 7. Madrid: Editorial La Muralla.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- García Llamas, J. L., González Galán, M. A. y Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Vol. II: *Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García Manjón, J. y Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 46. Recuperado a partir de
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manion.pdf>

García Ortiz, R. (1983). *La elección de la carrera de profesor de EGB. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis inédita

García Pérez, A. (2009). *El fracaso escolar en la provincia de León: origen, evolución, tipos y propuestas de mejora*. Tesis Doctoral. León: Universidad de León.

García Roldán, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad, Secretario de Publicaciones.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Davinci Continental.

Gervilla Castillo, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50 (1), 83–90.

Guerrero Serón, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Univ. Complutense de Madrid.

Guerrero Serón, A. (1995). La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. En *Revista de Educación*, 306, 127-151.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 31-45.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Gimeno, J. (1983): El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-53.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchar, Y. , Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32.
Recuperado a partir de <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>
- Gold Y. (1996). Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction. En Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Association of Teacher Educators. New York: Macmillan, pp. 548-594.
- Gómez Barnusell, A. (1972). *El magisterio como profesión. Estudio sociológico del magisterio nacional en las Islas Baleares*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, P. y Lupiáñez, J. L. (2007). Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *PNA*, 1(2), 79-98.
Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4708/1/Gomez2007Trayectorias.pdf>

- González Astudillo, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8, (23), 39-54. Recuperado a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189117303003>
- González Garcés, A.M. y Fernández Prieto, M.S. (2009). Análisis crítico del prácticum de magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432
- González Granada, J.F. (1985). *Principales problemas percibidos por los profesores de EGB, en sus primeros años*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Oviedo.
- González i Soler, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González Maura, V.; y González Tirados, R.M. (2008). Competencias genéricas y Formación Profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado a partir de <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
- González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. En *Adaxe*, 11, 65-75.
- Guarro Pallás, A. (1989). Diseño del currículum: conceptualización e implicaciones. En P. Hernández (Ed.). *Diseñar y enseñar* (pp. 23-41). Madrid: Narcea.
- Guerrero Serón, A. (1993). Sociología del profesorado. En García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F. (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, pp.115- 140.

- Guerrero Serón, A (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education. pp. 307-329
- Guerrero Serón, A (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 17, 43-70.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. New York: Kluwer.
- Harvard business school (2004): *Coaching y Mentoring*. Bilbao, Ed. Deusto.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne*
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In Burke, P. (Ed.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press. pp. 3-9.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. S. L. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández de la Torre, E. (1990). La disciplina y el ambiente de clase. En Marcelo García, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. Sevilla: GID, pp. 237-280.
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *Qualitative Studies in Education*, 6, (1), 67-83.
- Hogben, D. y Lowson, M.J. (1984). Trainee and Beginning Teacher Attitude Stability and Change: Four Case Studies. *Journal of Education for Teaching*. 10, 2, 135-153.
- Horn, P. J., Sterling, H. A., & Subhan, S. (2002). Accountability through best practice induction models. *Paper presented at the annual meeting of the American*

Association of Colleges for Teacher Education, New York City. Recuperado a partir de <http://tip.coe.nau.edu/bestpractices/bestpracticesinduction/>.

- Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Hoy, W. (1968). The influence of experience on the beginning teacher. *Journal of Education Research*, 66, 89-93.
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and desprofessionalization in education*. London: Kogan.
- Hoyle, E. (1995). Social status of teaching. En Anderson, L.W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, pp. 58-61.
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XIII Conferencia Anual De La A.T.E.E.* Barcelona.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, *Curriculum*, 2, 139-159.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En: Houston, R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.
- Imbernón Muñoz, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, pp. 25-34.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2007b). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. 1 (1), 31-42.
- Informe Universidad (2000). *Informe Bricall*. Recuperado a partir de <http://www.ua.es/up/bricall/bricall/bricall2.html>
- Johnson, H. R. (2001). Administrators and mentors. Keys in the success of beginning teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (1), 44-50.
- Johnston, J. y Ryan, K. (1983). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. En Howey, K. y Gardner, W. (eds.). *The Education of Teachers*. New York: Longman.
- Jordell, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced teachers in Norway. Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 29 (3) 105-121.
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. E Sykes, G. (ed.) *Teaching as a Learning Profession: handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 54-85.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F.N., Lee, H.B., Pineda Ayala, L.E. y Mora Magaña, I. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª Ed.) Madrid: McGraw-Hill.
- Khun, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas* Fondo de Cultura Económica. México: Breviarios.

- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En Goodson, I.F. (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 99-152.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Laeng, M. (1990). Definiciones. En Flores, G. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas, pp. 1275.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development», en Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, pp. 86-103.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Alfred Knopf.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Recuperado a partir de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- Ley de Ordenación Universitaria de julio de 1943. Recuperado a partir de <http://www.filosofia.org/mfa/fae943a.htm>
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Nacional

- López Pastor, V. M., González Pascual, M., y Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 17, 21-37.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del magisterio, 1898-1936. *Revista Complutense de Educación*. Madrid, 1, (13), 107-139. Disponible en: Universidad Complutense de Madrid <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0202120107A.PDF>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago, Press.
- Louvet, A. (1986). Les enseignants débutants en France: une recherche sur la prise de fonction des instituteur. *Comunicación presentada a 11 Congres den Toulouse-France*. ATEE.I-5-9.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo García, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamérica de Educación*, 19, 101-143.
- Marcelo García, C. (1999b). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB (2ª edición).
- Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad el conocimiento. *Revista Complutense de educación*, 2 (12), 531-593.
- Marcelo García, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL, GTD. Recuperado a

partir de
http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcelo_garcia_politicas_insercion_docente.pdf

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

Marcelo García, C. (2008b). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo García, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, pp.7-58.

Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1-25.

Marcelo García, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* Recuperado a partir de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>

Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

Mardle, G. and Walker, M. (1980). Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. En Woods, P. (ed.). *Teacher strategies*. London: Coom Helm.

Marques G. P. (2000). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado a partir de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

Martínez Bonafé, J. (2008). Pero, ¿qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.

Martínez Olmo, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.

- Martínez Selva (2004). *Estrés laboral*. Madrid: Pearson Educación.
- Mayntz, R.; Holm, K. y Hübner, P. (1993): *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Mcmillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina Casaubón, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo del grupo durante la formación inicial del profesorado de educación física: un estudio preliminar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Medina Rivilla, A. (2004). *Las competencias discentes: una tendencia para el desarrollo socio-profesional de los estudiantes*. Ponencia presentada en el II Seminario sobre el Análisis de las Competencias Socioprofesionales en el Prácticum. Granada. España. Recuperado de <http://www.ugr.es/~iainvest/seminariocompetencias.pdf>
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837.1914)*. Madrid: MEC.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006*. Madrid: MEC
- Montecinos, C. (2003), Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, *Revista de la Escuela de Psicología*. Recuperado a partir de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montero Alcaide, A. y otros (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En Marcelo García, C. y Mignorance, J.

- (Eds.) *Pensamiento de profesores y toma de decisiones (II). Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: GID, pp. 183-190.
- Montero, L. (1999). Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada? *Innovación Educativa*, 9, 133-148.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Moore Johnson, S & Kardos, S.M (2005). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, March 2002, 12-16. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers*. OECD Report.
- Mora García, J. L. (1998): Maestros y universidad: veinticinco años de historia. En Rodríguez Marcos, A; Sanz Lobo, E; y Sotomayor Sáez, M.V. (Coord.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Moral S. C. (1998). *Formación para la Profesión Docente*. Granada: Grupo FORCE.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Burgos: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz et al. (2003). *Mejorar Procesos. Mejorar resultados en educación*. Bilbao: MEC/Ediciones Mensajero.
- Nassif, R. (1972). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Navia Antenaza, C. S. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Ediciones Pomares.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- O'Neill (2002). Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. *National Mentoring Center Newsletter*, 9, 5-12.

- Ocaña Fernández, A (2006). *Identidad y Ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE. Recuperado a partir de http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html
- Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. En Holly, M.L. y McLoughlin, C.S. (Eds.). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press, 119-154.
- Olson, D. (1974). Learning through experience and learning through media. En Olson, D. (Coord.). *Media and Symbols*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ortega Carrillo, J.A. y Ortega Maldonado, A. (2009). La comunicación didáctica digital en el espacio europeo de educación superior. *Revista Icono*, 14, (14) 64-83. Recuperado a partir de <http://www.icono14.net>
- Ortega, F. (1990). La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 67-70.
- Ortega, F. y Varela, J. (1985). *El aprendizaje de maestro*. Madrid: CIDE.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Ortega, J. A. (2009). La formación para el ejercicio de la Función docente en la sociedad del conocimiento: El papel impulsor de la UNESCO. En Medina, A. Sevillano, M.L. y De la Torre, S. (Coords.). *Una Universidad para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universías, pp. 173-187.
- Pacheco, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En T. Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (Coord.). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), pp. 27-39.

- Padua N., J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica
- Palomero Fernández, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica e Interuniversitaria*. Recuperado a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1248475003.pdf
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M. R. (2006). Pasado, presente y futuro de la formación de los maestros en España. *Ícone. Educação, Uberlândia*, 1, (12), 53-82.
- Palomero Pescador, J.E., Fernández, M.R. y Teruel, M.P. (2008). La formación de los maestros en España: tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, (XX), 33-58. Recuperado a partir de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaevp/article/view/File/9924/9122>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Pérez García M^a. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Spicum.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 128-148.
- Pérez Gómez, A. (1989): Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Pérez Gómez, A. (1990). La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 84-87.

- Pérez Gómez, A.I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp.29-52.
- Pérez Gómez, A. (1994): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (Undécima edición), pp.398-429.
- Pérez Gómez, A. (2008). Paradigmas contemporáneos de investigación Didáctica. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Pérez Juste, R.; Egido, I.; Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente* [en línea]. Madrid: Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA). Recuperado de http://www.cofapa.net/docs/1228479992_Ponencia%20PEREZ%20JUSTE.pdf
- Pérez Pérez, R. (2001). Didáctica Universitaria y Recursos Tecnológicos. El Proceso de Enseñanza-aprendizaje Universitario. *Entemu*, 13, 141-166. Recuperado a partir de <http://www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7.PDF>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Técnicas y análisis de datos II*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Peterson, G. W.; Sampson, J. P. y Reardon, R. C. (1991): *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks/Cole Publishing. Company Pacific Grove.
- Petty, M. and Hogben, D. (1980) Explorations of semantic space with beginning teachers: A study of socialization into teaching. *British Journal of Teacher Education*, 6, 51-61.
- Piñuel, J. L. (2002): Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Pollard, A. y Tann, S. (1997). Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom. En Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado a partir de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Power, P. G. (1981). Aspects of the Transition from Education Student to Beginning Teacher. *The Australian Journal of Education*, 25 (3), 288-296.
- Preissle, J. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puertas Velarde, M. C. (2008). Relaciones interpersonales en los primeros años docentes. *Libro de actas del I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado a partir de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/68.pdf>
- Putnam, R., & Borko, H. (1998). Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. In Biddle, B. (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer, pp. 1223-1296).

- Reyes, M. y Rodríguez, J.M. (2007). *Formación permanente y desarrollo profesional*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Colección Materiales para la docencia.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition ed.). New York: American Educational Research Association.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106. Recuperado a partir de http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=13
- Rivas Martínez, F. (1990). *La elección de estudios universitarios*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez Marcos, A; Gutiérrez Ruiz, I; Medina Rivilla, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Román López, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: Editorial EOS.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez Osuna, J., Ferreras, M^a L. y Núñez, A. (1991). Inferencia estadística, niveles de precisión y diseño muestral. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 54, 139-166.
- Román, J. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio Educación. *Educación XXI*. 11, 73-101. Recuperado a partir de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-03.pdf>

- Rosa Acosta, B. (1968). *La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de magisterio*. Valencia: Biblioteca de la Universidad de Valencia.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Ruiz Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2000a). *El maestro principiante de Educación Física. Análisis y propuestas de formación permanente durante sus primeras experiencias*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2000b). Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física. *XXI. Revista de Educación*, 2, 223-240.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos.... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.
- Sánchez Asín, A., y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: Inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(2), 1-19.
- Sánchez Lissen, E. (2009a). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sánchez Lissen, E. (2009b). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social*, 16, 135-148. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1350/135012677010.pdf>

- Sandín Carrasco, B. (1995). La entrevista psicológica. En J. F. Morales Domínguez (Coord.). *Metodología de la psicología Vol. 2.* (pp. 79-118). Madrid: UNED.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo.* Barcelona: Graó.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarramona, J., Noguera, J., & Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- Schempp, P.G; Sparkes, A.C; y Templin, T.J. (1995). Adentrándose en el mundo real: un estudio sobre la socialización de los profesores principiantes. En Delgado, M.A. (ed.). *Actas Congreso Científico Olímpico, vol.III: Pedagogía y Educación Física Comparada.* Málaga: IAD, pp. 76-79.
- Scheuch, E. K. (1973). La entrevista en la investigación social. En R. Köning (Coord.). *Tratado de sociología empírica.* (pp. 166-229). Madrid: Tecnos.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.
- Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.* Recuperado a partir de <http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG95AooCqAAAF12xVQ1/Schulmeyer-Evaluacion%20docente%20en%2013%20paises.pdf?nmid=339879794>
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature.* ERIC ED 443783.
- Servicios de la Comisión Europea (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos.* Dirección General de Educación y Cultura Recuperado a

partir de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_es.pdf

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-22.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98, (5), 511-526.

Sierra Bravo, R. (1983). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. (3ª Ed.) Madrid: Paraninfo.

Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. (14ª Ed.) Madrid: Paraninfo.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball, S.J. y. Goodson, I.F. (eds.). *Teachers' lives and careers*. London. Falmer Press.

Sikes, P., Measor, L y Woods, P. (1985). *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes: Falmer Press

Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Smith, T. Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714

Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buekingham: Open University Press.

Snow, R.E. (1974). Representative and quasi-representative designs for a research on teaching. *Review of Educational Research*, 44, 265-291.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (2000). Profesionalidad docente. En De La Torre, S. y Barrios, O. (Coords.): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, pp.62-77.
- Tejada, J. (2007): Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(6), 1-12.
- Ternorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-93.
- Travers, R. M. W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Usategui Basozábal, E. & Del Valle Loroño, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *REIFOP*, 12 (2), 19–37. Recuperado a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf
- Valádez, C. M., y Díaz, M. A. (2009). El profesor principiante en las aulas escolares en estados unidos: Retos y posibilidades. En Marcelo C. (Coord.). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, pp. 241-272.

- Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2003). *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario*. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Proyecto EA2003-0040.
- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. Colección *Cuadernos Metodológicos*, nº 32. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. En *Profesorado, Revista de currículum y de formación del profesorado*, 13, (1), 210-229. Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Villar, L. M. (1986a): *Formación Del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Villar, L.M. (1986b). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Vonk J. (1982). *Opleiding en praktijk*. Amstelveen: VU Boekhandel/Uitgeverij.

- Vonk, J. (1983). Problems of beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- Vonk J. (1986): In-service education and training of teachers as an support structure for teachers' professional development. En Vonk and Vreede (Cords.) *Inservice education and training of teachers: Contributions to the Xth ATEE-Congress in Tilburg, Netherlands*. Bruxelles; Amsterdam: ATEE.
- Vonk, J. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of knowledge base for mentors. Atlanta. *Ponencia en el Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361306.pdf>
- VONK, J. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional d. A base for supervisory interventions. *Paper presented at the annual meeting of the AERA*. San Francisco.
- Vonk, J. (1996a). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a dutch experience. En Mcbride, R. (Ed.). *Teacher education policy*. London: Falmer Press, pp. 112-134.
- Vonk, J. (1996). Teacher induction: an essential element at the start of teacher's careers. *En Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.
- Weasmer, J. y Woods, A. M. (2000). Preventing Baptism by fire: Fostering growth in new teachers. *Clearing House* 73 (3), 171-173. (ERIC Documento Reproduction Service No. EJ598919).
- Wey, H.W. (1951) Difficulties of beginning Teachers. *School Review*, 59, 32-57.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wildman, E.A., et al. (1989). Teaching and Learning to Teach: The *School Journal Review*, 16, (2), 137-144.

- Williams, D., Eisermans, A., y Lynch, J. (1985). Understanding problems faced by first year's teachers. A naturalistic study. *Annual meeting of the American educational research association*. Chicago: American Educational Research Association. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED261010.pdf>
- WILSON, S. M. Y BALL, L. D. (1996). Helping teachers meet the standards: New challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 97 (2), 121-138.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. In Iran-Nejad, A.P. Pearson, P.D. (Ed.), *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, pp. 173-209.
- Wittrock, B (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comp.). *La Universidad europea y norteamericana desde 1800*. Barcelona: Edic. Pomares-Corredor.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition ed.). New York: American Educational Research Association.
- Wodlinger, M.G. (1986): *The perceived problems of first year teachers and levels of job facet satisfaction*. ERIC. ED 276129.
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin* 88 (638), 41-58.
- Wubbels, T. Creton, H. & Hooymayers, H. (1985). Discipline problems of Beginning Teachers. *Comunicación presentada en ABRA Annual Meeting*, 31 de marzo-4 de abril.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods*. Applied social research methods series, v. 5. Thousand Oaks: Sage Publications

Zabalza, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004a). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. (Guía de guías). Documento de trabajo. Recuperado a partir de <http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF>

Zabalza, M. (2004b). *Los cinco muros de la convergencia europea*. Crónica Universia. Recuperado a partir de http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168

Zaragoza Casterad, J; Generelo Lanaspá, E; Julián Clemente, J.A. (2008). Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, 8, (4). Recuperado a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229709255.pdf

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, (3), 3-9.

Zeichner, K, Tabachnick, B. y Densmore, K. (1987). Individual and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In Calderhead, J: *Exploring Teachers' Thinking*. London: Castell, pp. 21-59.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En Houston, W.R; Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York:MacMillan, pp. 329-372.

Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DE DIFICULTADES DE ENSEÑANZA

Estimado compañero/a:

Este cuestionario forma parte de mi investigación para la Tesis Doctoral y pretende describir los tipos de dificultades a las que se enfrenta un maestro de educación primaria en su primer año de docencia. Reconocemos que puede resultarle algo amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para saber cuáles son las dificultades con las que se ha enfrentado durante su primer año de docencia.

Las contestaciones son totalmente anónimas, y se analizará la información de tal modo que ninguna persona quedará identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Atentamente

Ruth Cañón Rodríguez.

Dpto. Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Universidad de León

DATOS PERSONALES				
Sexo		Edad		
Femenino ()	Masculino ()	20/25 años ()	25/30 años ()	Más de 30 años ()
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE				

TIPO DE CENTRO			
Carácter	Público ()	Población	Rural (menos de 10.000 habitantes) ()
	Privado ()		
	Concertado ()		Urbana ()
Localidad		Provincia	

Según su propia experiencia, valore en qué medida le afecta cada uno de los siguientes problemas al desempeñar su función docente en el aula y centro. Elija solamente una respuesta de las 5 posibilidades que le ofrecemos, redondeándola con un círculo.

No representa ni ha representado ninguna dificultad	Representa o ha representado alguna dificultad	Representa o ha representado una considerable dificultad	Representa o ha representado una gran dificultad	Esta dificultad no es representativa para el nivel educativo en que enseño
1	2	3	4	5

1. Mantener una adecuada organización académica en clase	1	2	3	4	5
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupo, teatro, etc.)	1	2	3	4	5
3. Motivar a los alumnos en las tareas escolares	1	2	3	4	5
4. Explicar las lecciones a los alumnos	1	2	3	4	5
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	1	2	3	4	5
7. Ser creativo al enseñar	1	2	3	4	5
8. Elegir libro de texto	1	2	3	4	5
9. Conocer lo que los alumnos ya saben	1	2	3	4	5
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos	1	2	3	4	5
11. Saber en que contenidos hacer mayor hincapié o desglosar más	1	2	3	4	5
12. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos	1	2	3	4	5
13. Decidir cuánto contenido enseñar	1	2	3	4	5
14. Programar una lección para un día	1	2	3	4	5
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena,, mes, año)	1	2	3	4	5
16. Organizar el trabajo diario de la clase	1	2	3	4	5

17. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeos, periódicos, ordenador...)	1	2	3	4	5
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	1	2	3	4	5
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	1	2	3	4	5
20. Hacer exámenes	1	2	3	4	5
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz	1	2	3	4	5
23. Definir mi papel como profesor	1	2	3	4	5
24. Saber si agrado a los alumnos	1	2	3	4	5
25. Entablar contacto personal con los alumnos	1	2	3	4	5
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría	1	2	3	4	5
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar	1	2	3	4	5
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	1	2	3	4	5
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	1	2	3	4	5
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	1	2	3	4	5
31. Relaciones con los padres	1	2	3	4	5
32. Encontrar indiferencia en los padres	1	2	3	4	5
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza	1	2	3	4	5
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres	1	2	3	4	5
35. Cooperar con los compañeros	1	2	3	4	5
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	1	2	3	4	5
37. Sentirme poco integrado profesionalmente en la escuela y entre los compañeros	1	2	3	4	5
38. Desacuerdos profesionales con los compañeros	1	2	3	4	5
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	1	2	3	4	5
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	1	2	3	4	5
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza	1	2	3	4	5
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)	1	2	3	4	5
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	1	2	3	4	5
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela	1	2	3	4	5
45. Elevado número de alumnos en clase	1	2	3	4	5
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	1	2	3	4	5
47. Encontrar tiempo para preparar materiales	1	2	3	4	5

48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	1	2	3	4	5
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos	1	2	3	4	5
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela	1	2	3	4	5
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	1	2	3	4	5
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela	1	2	3	4	5
53. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicaciones	1	2	3	4	5
54. Calidad del alojamiento	1	2	3	4	5
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria.	1	2	3	4	5

ANEXO II: CUESTIONARIO DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Estimado/a profesor/a:

El cuestionario que tiene entre sus manos forma parte de una investigación para la realización de una tesis doctoral, realizada por la que suscribe, bajo la codirección de la Dra. Isabel Cantón Mayo y de la Dra. Ana Rosa Arias Gago, dentro del programa de doctorado de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de León, titulada:

"INICIACIÓN A LA DOCENCIA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA".

La pretensión de nuestra investigación es analizar el proceso de inserción a la docencia de los maestros de educación primaria, de la provincia de León, para conocer como se convierten en docentes.

Dentro de la parte empírica de la misma, pretendemos pasar estos cuestionarios que tratan de conseguir información sobre diferentes aspectos relacionados con la formación, experiencia y los conocimientos de los maestros acerca de su periodo de iniciación a la docencia.

Le solicitamos su valiosa colaboración en la cumplimentación del siguiente cuestionario, por lo que le agradeceríamos que leyera con detenimiento las cuestiones que se plantean a continuación y que por favor respondiese a todas y cada una de ellas.

Como es de rigor, garantizamos un total anonimato así como la confidencialidad de los datos suministrados.

Muchas gracias por su colaboración.

Dña. Ruth Cañón Rodríguez
Doctorando

Dra. Isabel Cantón Mayo
Codirectora de la Tesis

Dr. Ana Rosa Arias
Gago
Codirectora de la Tesis

CUESTIONARIO

1. ASPECTOS GENERALES

1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer		2. Edad: <input type="checkbox"/> 25 años o menos <input type="checkbox"/> De 31 a 40 años <input type="checkbox"/> De 26 a 30 años <input type="checkbox"/> 41 años o más	
3. Indique la especialidad en la que ha cursado Magisterio <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Audición y Lenguaje <input type="checkbox"/> Educación Especial		4. ¿Cuánto tiempo ha pasado hasta que ha logrado enseñar por primera vez en un centro de educación primaria? <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 4 años <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 5 años <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años	
5. Señale los años que lleva trabajando como maestro <input type="checkbox"/> Menos de 3 años <input type="checkbox"/> 4 o más años			
6. Indique el tipo de centro del centro en el que trabaja <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano			

2. MOTIVACIÓN

7. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los que decidió estudiar Magisterio? (Señale sólo tres de las siguientes opciones y señale con una X el código 1, 2, 3 para indicar el orden de preferencia siendo 1 el más importante y 3 el menos importante)

<input type="checkbox"/> Vocacionales	1	2	3
<input type="checkbox"/> Facilidad de la carrera	1	2	3
<input type="checkbox"/> El trato con los niños	1	2	3
<input type="checkbox"/> Por ser una profesión socialmente valorada	1	2	3
<input type="checkbox"/> Por influencia de algún familiar que es o ha sido docente	1	2	3
<input type="checkbox"/> Por influencia de algún maestro o profesor que me ha marcado en mi formación	1	2	3
<input type="checkbox"/> Otra: _____	1	2	3

3. FORMACIÓN

8. Valore del 1 al 4, el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta que: : 1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- De acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo

La identidad profesional docente es	1	2	3	4
Un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales				
El cambio de rol de alumno/a al rol de docente				
La forma en que los docentes se definen a sí mismos y a los otros docentes				
La construcción de la imagen profesional docente a lo largo de los diferentes ciclos del desarrollo profesional				
Un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales que responde a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?				
El conjunto de características que diferencian al maestro del resto de profesionales				
Otras: _____				

La finalidad de la Formación Inicial del maestro es:	1	2	3	4
Integrar la formación científica y la formación profesional				
Contribuir a la construcción de la identidad profesional del futuro docente				
Dotar al futuro profesional de una actitud indagadora en la práctica				
Formar al docente ideal				
Formar docentes competentes y mediadores				
Capacitar al futuro docente para actuar en una escuela imprevisible y cambiante a través de la formación didáctica				
Desarrollar competencias para diseñar y realizar prácticas de enseñanza				
Otras: _____				

9. Valore el grado en el que ha sido formado, en las siguientes asignaturas profesionalizadoras (de las titulaciones de maestro de la ULE), y la importancia otorgada a cada una de ellas para el desarrollo de su labor docente diaria, teniendo en cuenta que: 1- Nada, 2- Poco, 3- Bastante y 4- Mucho

	Presencia en la Formación Inicial				Importancia para la labor docente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Didáctica General								
Organización del Centro Escolar								
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación								
Bases pedagógicas de la educación especial								
Bases psicológicas de la educación especial								
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar								
Teorías e instituciones contemporáneas de la educación								
Sociología de la educación								
Prácticum								
Otras materias: _____								

10. Teniendo en cuenta que: 1-Nada, 2-Poco, 3- Bastante y 4-Mucho; ¿Qué nivel de preparación considera que ha adquirido durante su formación inicial? para:

	1	2	3	4
Mantener la disciplina del aula				
Motivar a los alumnos en clase				
Adaptar las enseñanzas a las diferencias individuales				
Emplear distintas formas de evaluar a los alumnos				
Relacionarse con los padres				
Organizar el trabajo en el aula				
Afrontar problemas con alumnos en concreto				
Afrontar la sobrecarga de trabajo				
Favorecer un clima positivo de aprendizaje en el aula				
Favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase				
Conocer las causas que facilitan o dificultan los aprendizajes de los alumnos				
Conocer la satisfacción de los alumnos con la enseñanza				
Crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos				
Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula				
Seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de la materia				
Implicarme en la toma de decisiones a nivel de centro				
Seleccionar los contenidos que debo enseñar				
Tratar al alumnado de forma diferenciada e individualizada				
Detectar al alumnado con NEES				
Relacionarse con el resto de profesores de la escuela				
Relacionarse con el equipo directivo				
Gestionar el tiempo para prepara las clases				
Dominar diferentes métodos de enseñanza				
Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos				
Dominar las diferentes materias que debo impartir				
Realizar el trabajo burocrático				
Adaptar los contenidos de las materias a las condiciones particulares de la clase y a cada alumno de forma particular				

11. Ordene, siendo la opción 1 la más preferida, las siguientes competencias que debe tener un buen docente

Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje	
Administrar la progresión de los aprendizajes	
Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	
Evaluar correctamente a sus alumnos	
Utilizar correctamente estrategias metodológicas	
Trabajar en equipo	
Participar en la administración de la escuela	
Utilizar nuevas tecnologías	
Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	
Administrar su propia formación continua	
Otras: _____	

3. EXPERIENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

12. Teniendo en cuenta que 1-Pésimo; 2- Regular; 3-Bueno y 4-Excelente

	1	2	3	4
¿Cómo calificaría su experiencia docente durante su primer año de trabajo?				
¿Cuál es el grado de motivación que siente respecto a su práctica docente?				
¿Cuál es el grado en el que se han cumplido sus expectativas docentes?				
¿Cómo ha sido su integración en el centro escolar?				
¿Cómo cree que ha sido valorado su trabajo docente?				
¿Cuál es el nivel de satisfacción con su aprendizaje como docente?				
¿Cuál es el nivel de satisfacción con su trabajo como docente?				

13. Durante su primer año docente o fase de prácticas que tipo de actividad de formación ha realizado

<input type="checkbox"/> Asesoramiento
<input type="checkbox"/> Seminario
<input type="checkbox"/> Grupo de trabajo
<input type="checkbox"/> Encuentro pedagógico
<input type="checkbox"/> Curso
<input type="checkbox"/> Otras: _____

14. Teniendo en cuenta que 1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- De acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo. La actividad de formación que ha realizado:

	1	2	3	4
¿Se ha ajustado a las expectativas que tenía?				
¿Es adecuada para la labor docente que realiza?				
¿Ha respondido a las necesidades reales que tenía?				
¿Le ha aportado conocimientos nuevos?				
¿Le ha ayudado a desarrollar sus competencias docentes?				
¿Le ha ayudado a mejorar su labor como docente?				
¿Le ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica diaria?				

15. En función de su experiencia como docente, manifieste el grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que: 1- Totalmente en desacuerdo, 2- De acuerdo, 3- En desacuerdo y 4- Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4
El maestro novel llega al centro con una actitud más idealista pero, al confrontarse sus ideales con la realidad práctica se desconciertan, entran en crisis y aparece el <i>Shock</i> de la realidad				
El maestro novel ha cambiado sus ideales de la profesión docente				
El maestro novel ha cambiado la imagen que tenía de los docentes				
El maestro novel considera que en numerosas situaciones no domina los aspectos más básicos de su profesión				
El maestro novel se encuentra con más dificultades que el maestro experto				
Las dificultades adquieren para el maestro novel mayor importancia, que irá disminuyendo con los años				
El maestro novel necesita más tiempo que el experto para resolver las dificultades				

Muchas Gracias por su colaboración

ANEXO III: ENTREVISTAS

ENTREVISTA MAESTRA NOVEL 1.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Bueno, la verdad que siempre me ha gustado trabajar con niños porque considero que es algo muy gratificante

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Me ha parecido bien, pero me hubiera gustado que fuese más práctica.

Si, aunque la verdad es que algunos de los contenidos no sirven de mucho cuando te pones a dar clase porque debería haber sido más práctica

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Quitaría tantos trabajos que nos mandan los profesores y que no valen para nada, sólo para quitarnos tiempo. Además incluiría más prácticas desde el primer año, no sólo en el último curso.

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Mi oportunidad de construir la profesional que quiero ser, el momento de mi vida de aprender, aunque no necesariamente lo que me transmitan otras personas con más experiencia, sino lo que pase por mi filtro de concepción de la educación, aunque en estos tiempos, nos quieran encaminar a los modelos educativos de principios del siglo pasado.

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Inseguridad*
- *Relación con familias*
- *Adaptación al centro*
- *Falta de experiencia*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

He asistido a un Curso. Creo que asistir a este tipo de cursos es necesario para la formación de los maestros, porque se incide en los aspectos relacionados con la verdadera realidad del aula.

ENTREVISTA MAESTRO NOVEL 2.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Pues, no sé, es que en mi familia mi padre y mi hermano son maestros también y la verdad que me gustaba lo que hacía.

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Para mí, la verdad, que lo que nos han enseñado ha sido demasiado teórico, vamos que ha habido poca práctica.

Si me ha sido útil, pero yo creo que los profesores tendrían que dejar de dar tanta teoría para centrarse en lo que realmente nos vamos a encontrar en un aula y así poder aplicar los conocimientos.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

No es que me hubiera gustado formarme en más asignaturas, sino que en algunas de las que he tenido formación, me hubiera gustado formarme más. También hubiera estado bien haber desarrollado más situaciones reales de aula y poder dar solución a las mismas, pero no creo que eso se deba de hacer en una asignatura única, sino en todas de manera conjunta

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Un profesional que se encuentra perdido después de salir de la universidad y darse cuenta que quizá no le han formado de la manera correcta para enfrentarse a un aula

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Realización de programaciones y UD*
- *Papeleo*
- *Saber cómo actuar con las familias*
- *Saber cómo actuar con alumnos problemáticos*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

A un curso de formación. La verdad que asistí al curso de formación antes de navidad con lo cual tampoco pude plantar muchas de las dudas que me surgieron con el tiempo, pero considero que es necesario que existan este tipo de actividades porque allí te proponen situaciones reales que se te pueden plantear en el aula.

ENTREVISTA MAESTRO NOVEL 3.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Elegí la carrera de magisterio porque desde siempre he querido ser maestro.

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

No ha sido mala, lo único que los profesores se han centrado más en darnos teoría que luego no nos sirve para nada que en la práctica.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Lo que mejoraría de la formación recibida es que se tienen que dar cuenta que toda la teoría que nos dan, vale, está bien para tener una base pero que eso luego lo podemos encontrar en los libros, en cambio, sería mejor que nos diesen más ejemplos prácticos sobre lo que realmente nos vamos a encontrar para que podamos usarlos luego en el aula.

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Que tengo que aprender a utilizar lo que se con mis alumnos

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Mantener disciplina y orden en el aula*
- *Relaciones con compañeros*
- *Saber mandar a los padres*
- *Motivación continua con los alumnos*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Sí, a un curso de formación

Para mí ha sido una buena experiencia porque al ser impartido por maestros expertos nos plantean situaciones reales que nos vamos a encontrar en el aula

ENTREVISTA MAESTRA NOVEL 4.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Yo decidí que quería estudiar la carrera de magisterio porque siempre me ha gustado estar con niños y me parece increíble como aprenden.

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Yo creo que no está mal del todo, lo que pasa que hay algunos profesores, bueno o asignaturas, en las que deberían darse más contenidos relacionados con las prácticas. Ah!! Y muchos trabajos que te quitan mucho tiempo.

Bueno, si me ha ayudado en algunas cosas, pero no al no ser muy práctica a veces.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Deberían formar más en lengua extranjera el trabajo a través del juego cómo trabajar conductas disruptivas en el aula realización de una programación y de ud.

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Tener la sensación de no saber nada e improvisar en casi todo momento Un maestro que se enfrenta por primera vez a una clase como tutor

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Tratamiento con las familias*
- *Controlar la disciplina*
- *Falta de experiencia*
- *Falta de material en las aulas*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Sí, asistí durante el primer trimestre a un curso de formación

Estuvo bien, porque las actividades que realizamos parten de situaciones reales que ocurren en las aulas

ENTREVISTA MAESTRA EXPERTO 1.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Siempre quise ser maestra, de hecho cuando era pequeña ya jugaba a imaginarme que era una maestra.

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Bueno, en mi opinión me han dado una base sobre la que tengo que seguir formándome, porque te preparan pero aún así tienes que ampliar los conocimientos y reciclarlos para poder enfrentarte a las nuevas situaciones que se te plantean cada día.

Sí, creo que me ha sido útil aunque como he dicho es necesario que además sigamos formándonos.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Yo creo que se debería profundizar sobre todo en la Didáctica de todas las áreas y en el Tratamiento de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Asignaturas de Educación especial).

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Tener dudas en infinidad de situaciones. Ser un maestro de reciente incorporación a la tarea docente

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Tratamiento alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.*
- *Atención a la diversidad.*
- *Papeleo diverso e innecesario en la mayoría de ocasiones.*
- *Trato con los madres/padres.*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Recibí asesoramiento y asistí a un curso de formación

Recuerdo que me aportó conocimientos nuevos sobre diferentes situaciones que se me podían plantear en el aula

ENTREVISTA MAESTRO EXPERTO 2.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Elegí estudiar magisterio porque desde siempre me ha gustado la enseñanza

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Yo creo que durante los estudios universitarios te preparan para afrontar los aspectos básicos de la enseñanza y que es necesario seguir formándote asistiendo por ejemplo a cursos.

Para algunas cosas si me ha sido útil, para otras me he tenido que buscar la vida.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Lo que creo que se debería mejor es que habría que incluir más práctica con alumnos con distintos tipos de dificultades y aprendizaje práctico de tecnología aplicada a la educación especial (software educativo específico)

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Una persona con ganas enormes de aprender y de atender y formar a los futuros adultos de nuestra sociedad. Una experiencia muy enriquecedora para cualquier maestro.

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Burocracia en la educación.*
- *Atención a la diversidad*
- *Organización de la programación.*
- *La relación con las familias.*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Si, asesoramiento y curso de formación

Estuvo bien al ser impartido por compañeros que saben lo que necesitamos en el aula.

ENTREVISTA MAESTRA EXPERTO 3.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Sin duda, lo que me llevó a ser maestra fue que me encantan los niños, trabajar con ellos, ver como aprenden las cosas.

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

El recuerdo que yo tengo de mis estudios es que fueron demasiado teóricos, y vale, los contenidos son importantes, pero lo que realmente te prepara son las prácticas que haces en un colegio porque ahí es donde realmente ves lo que es ser un maestro al estar en una clase llena de niños.

Las prácticas sí, porque ahí es donde se aprende de verdad a ser un maestro al ver lo que realmente hay en un aula y tener que enfrentarse sólo a ello.

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Yo, según mi experiencia, creo que se debería dar didáctica de las matemáticas, de lengua, etc... Pero una didáctica real, que no solamente aparezca en el nombre de la asignatura y no es su programa de estudios.

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

El maestro que debe tener una trayectoria como interino

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *La no colaboración de los compañeros*
- *Exceso de papeleo*
- *Control de la disciplina*
- *Escasez de recursos*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Sí, recibí asesoramiento y realicé un grupo de trabajo

Fue una buena experiencia al encontrarme a gente en la misma situación que yo y a otros con mayor experiencia que nos enseñaron situaciones que nos podíamos encontrar en nuestro trabajo diario

ENTREVISTA MAESTRO EXPERTO 4.

1. Podría indicarnos brevemente ¿por qué decidió estudiar la carrera de magisterio?

Elegí estudiar magisterio por vocación, porque siempre me ha gustado enseñar

2. ¿Cómo valora la formación recibida durante sus estudios universitarios? ¿Considera que le ha sido útil para su desempeño docente?

Yo estoy contenta con lo que me enseñaron, lo que pasa que con los años ahora mismo necesitamos prepararnos para nuevas situaciones que se nos plantean en las aulas, que antes no se daban y por lo tanto no nos enseñaron.

En cuanto a la utilidad hoy en día con las nuevas situaciones que se nos plantean en el aula ha quedado un poco desfasada

3. ¿Qué aspectos mejoraría de la formación recibida?

Con la experiencia que tengo ahora, y con lo que me enseñaron yo creo que los futuros maestros deberían formarse en cultura general. Materias como geografía, historia, lengua o matemáticas deberían tener más carga lectiva.

4. ¿Qué significa para usted ser un maestro novel?

Estar en constante aprendizaje. Un gran logro perseguido durante años.

5. ¿Cuáles han sido las 4 principales dificultades a las que ha tenido que enfrentarse al inicio de su labor docente?

- *Desconocimiento del funcionamiento de un centro escolar.*
- *Atención a la diversidad.*
- *Búsqueda de material para ajustar la respuesta educativa al alumnado.*
- *Integración en el centro escolar.*

6. ¿Ha asistido a alguna actividad de formación durante su año de prácticas?, ¿le ha servido para el desarrollo de su labor docente?

Sí, asesoramiento y curso

Fue una buena experiencia, porque me ayudaron a resolver las dudas que me iban surgiendo.