



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

**CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE
LOS DOCENTES NOVELES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

CONFIGURATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF
NOVICE TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

Autora

El Batoul Larhlid Larhlid

Tutores

Beatriz Marcos Marín
Francisco Eguinoa Zaborras

Facultad de Educación.

Año 2024- 2025

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
1. RESUMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
4. OBJETIVOS.....	8
5. MARCO TEÓRICO: CONSTRUCCIÓN PARA COMPRENDER LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD NOVEL.....	9
5.1. Concepto de maestro novel.....	9
5.2. Origen de la figura del maestro en la sociedad.....	9
5.2.1. Siglo V - Edad Antigua: Grecia (antes y después de Cristo).....	10
5.2.2. Edad media: desde el siglo V al siglo XV.....	10
5.2.3. Edad Moderna: del siglo XV al XVIII.....	10
5.2.4. Edad Contemporánea- a partir del siglo XVIII.....	11
5.2.5. Siglo XIX-actualidad.....	12
5.3. La identidad profesional del maestro.....	13
5.3.1. Concepto de la identidad profesional del maestro novel.....	13
5.3.2. Fases que atraviesa el maestro novel, que dan lugar a la construcción de su identidad.....	14
5.3.3. La adaptación al entorno laboral del maestro novel.....	16
5.3.4. Sustituciones.....	17
5.3.5 Dificultades, preocupaciones y necesidades del maestro novel: la llamada “crisis de identidad”.....	18
5.4 El maestro novel en contexto rural y en contexto urbano.....	20
5.5 El nivel de autoestima que manifiestan los maestros noveles.....	21
6. ESTUDIO DE CASO ÚNICO: CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD.....	23
DOCENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PRÁCTICA REAL REALIZADA POR MAESTROS NOVELES.....	23
6.1. Planteamiento del estudio. Entrevistas a dos docentes.....	23
6.2. Diseño metodológico.....	23

7. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS.....	30
8. DISCUSIÓN: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y RELACIÓN CON LA SITUACIÓN DE MAESTRO NOVEL.....	47
9. CONCLUSIONES.....	49
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....	52
11. ANEXOS.....	61
Anexo 1: Narrativa bibliográfica.....	61
Maestra 1 (1 año y seis meses de experiencia).....	61
Maestra 2 (4 años y seis meses de experiencia).....	62
Anexo 2: Entrevistas.....	64
Entrevista 1.....	64
Entrevista 2.....	72

A lo largo de todo el documento se utilizarán los genéricos «niño», «hijo» o «padres», con objeto de hacer más fácil la lectura. No obstante, es importante hacer constar que no se pretende utilizar un lenguaje sexista por lo que se refiere a los niños y las niñas, los hijos y las hijas y los padres y las madres

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo de Fin de Grado (TFG) ha sido un proceso que ha implicado un gran esfuerzo y una gran dedicación, pero estoy convencida de que no habría sido posible sin el apoyo de mis directores, quienes han sido Beatriz Marcos Marín, y posteriormente Francisco Eguinoa.

En primer lugar agradezco a Beatriz Marcos Marín, por apoyarme y guiarme en aquellos inicios llenos de dudas.

Asimismo, deseo también agradecer profundamente a Francisco Eguinoa, quien asumió posteriormente la dirección del trabajo, y quien me ha estado acompañando con tanta paciencia, compromiso y dedicación durante todo este arduo proceso. Sin sus valoraciones y su gran apoyo, este trabajo no habría culminado tan positivamente. Gracias a él, he sido capaz de intentar superarme a mí misma cada día y sacar hacia adelante el trabajo de la mejor manera posible. Estoy muy agradecida de haber tenido la oportunidad de trabajar con un gran profesional como él.

Por otro lado, también quiero mostrar mi apreciación y agradecimiento a las maestras que se ofrecieron a formar parte de la investigación, ya que sus testimonios han sido claves para el desarrollo y enriquecimiento del trabajo.

Por último, deseo agradecer a mi familia por su apoyo continuo, por animarme y por ayudarme en todos aquellos momentos donde ni yo creía en mí misma.

1. RESUMEN

La configuración de la identidad profesional de los docentes se forja en base a su propio proceso evolutivo que tras la finalización de los estudios universitarios, se inicia al comenzar a trabajar como docentes noveles. Estos profesores se adentran en una realidad que puede variar según las propias vivencias y percepciones personales. Durante este camino, los maestros experimentan diferentes experiencias, desafíos y aprendizajes que van configurando su identidad profesional de manera personalizada. Este trabajo pretende aportar conocimiento sobre las primeras experiencias de estos maestros noveles, y valorar el impacto de esta experiencia laboral en la configuración de su identidad. Para ello, se ha planteado un estudio cualitativo remitiendo entrevistas a maestras noveles de Educación Infantil. Los resultados obtenidos aportan información relacionada con el estado de su nivel de autoestima, la importancia de la formación postgradual, el apoyo de la institución educativa y de sus compañeros docentes, las dificultades en cuanto a la gestión del aula, además de su ubicación laboral en contextos urbanos o rurales. Como conclusión se aporta la idea de que la identidad es un proceso continuo de construcción que no termina de configurarse de manera completa, sino que se ve influida por la experiencia de cada maestro.

Palabras clave:

Identidad profesional, maestro novel, educación infantil, contexto rural, contexto urbano, autoestima.

Abstract:

The configuration of the professional identity of teachers is forged on the basis of their own evolutionary process that, after completing their university studies, begins when they start working as novice teachers. These teachers enter a reality that may vary according to their own personal experiences and perceptions. During this journey, teachers experience different experiences, challenges and learning that shape their professional identity in a personalized way. This paper aims to provide knowledge about the first experiences of these novice teachers, and to assess the impact of this work experience on the configuration of their identity. For this purpose, a qualitative study has been carried out by means of interviews with new teachers of Early Childhood Education. The results obtained provide information related to the state of their level of self-esteem, the importance of postgraduate training, the

support of the educational institution and of their teaching colleagues, difficulties in classroom management, as well as their work location in urban or rural contexts. In conclusion, the idea that identity is a continuous process of construction that does not end up being completely configured, but is influenced by the experience of each teacher.

Keywords:

Identity, novice teacher, early childhood education, rural context, urban context, self-esteem.

2. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) pretende analizar cómo se configura la identidad profesional de los profesores noveles que finalizan sus estudios de educación en la facultad de educación en el momento en que inician su actividad profesional docente. Se pretende por lo tanto comprender cómo los nuevos docentes enfrentan la dura realidad en sus inicios en el sistema educativo y cómo su “debut” profesional configura su identidad profesional. Los maestros noveles, mayoritariamente empiezan su carrera profesional habiendo adquirido previamente todos los conocimientos fundamentales de la educación. Sin embargo, estos conocimientos no son del todo suficientes, ya que carecen de las experiencias prácticas que hacen referencia a la realidad de las escuelas. (Gil Deza, 2022). Por lo tanto, durante sus inicios, su formación, a pesar de estar completa a nivel de contenidos, no les resulta de gran utilidad para afrontar la complejidad de la realidad de las aulas, lo que deriva en que los maestros noveles experimenten sensaciones de fracaso y baja autoestima al no verse suficientemente preparados para afrontar el día a día de las aulas. Considero que durante los primeros años de docencia, estos maestros “noveles” recorren una etapa caracterizada por una montaña rusa de emociones y sensaciones a la vez que la inseguridad, el estrés, sobre todo el denominador común de una importante desorientación (Barreto Da Cruz et al., 2023). Este proceso de adaptación se ve intensificado por la diferencia entre sus expectativas y la realidad del aula, lo que podría desembocar en una crisis de identidad profesional que muchas veces viene asociada al absentismo laboral. En muchas ocasiones, se enfrentan a desafíos relacionados con la implementación de estrategias pedagógicas, la gestión de las aulas y la atención a la diversidad que responden a las necesidades de sus alumnos que no son capaces de afrontar sólo con los conceptos teóricos adquiridos durante la formación académica (Pantoja-Criollo, 2020). Considero que durante la formación universitaria en la facultad, las asignaturas o formaciones impartidas, carecen mayoritariamente de la enseñanza acerca de herramientas que les permitan a los maestros noveles afrontar la realidad docente actual en las aulas, lo que dificulta su ajuste profesional como ya se ha referido.

3. JUSTIFICACIÓN

La configuración de la identidad profesional de los docentes noveles en Educación Infantil se plantea como tema central de este TFG y se considera un aspecto importante en el proceso de inserción al mundo laboral. Como ya se ha planteado en la introducción, la mayoría de los docentes noveles se enfrentan a situaciones de inseguridad y desconcierto, debido a la exposición a situaciones docentes reales a la que no están preparados, lo que refleja la necesidad de un análisis profundo de su realidad que posibilite un acceso al entorno laboral ajustado a la realidad actual (Vaillant, 2021). Además, es común que los alumnos que estamos finalizando la carrera nos sintamos abrumados por dudas y preocupaciones respecto a nuestra futura labor docente. Algunas de estas inquietudes se refieren a nuestras primeras experiencias o destinos, la gestión del aula, la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas y la adaptación a diferentes contextos educativos, ya sea urbanos o rurales. Todos estos retos encontrados durante el trayecto posterior a la etapa de formación universitaria y los primeros años de docencia en las aulas son los momentos clave que fortalecen y constituyen la construcción de la identidad docente, la cual se forma durante la práctica en contextos reales (González de la Cruz, 2019). Por tanto, con este TFG, se pretende indagar y comprender en profundidad los desafíos, preocupaciones, emociones y sentimientos de los maestros noveles, y cómo todo ello contribuye a la calidad educativa y al bienestar en nuestro futuro como docentes, ya que ello incide directamente en la vocación y el compromiso de la docencia (Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2019). Este trabajo se enmarca dentro de la línea de TFG de indagación empírica, ya que implica la recogida de datos de datos, para responder a la pregunta planteada sobre la identidad docente del trabajo. Los elementos que se emplearán para recoger los datos para responder a dicha pregunta consistirán en entrevistas a dos docentes noveles. El trabajo seguirá la siguiente estructura. Partiendo de la introducción y la presente justificación, donde se presenta el tema y se justifica su relevancia. Posteriormente, se detallarán los objetivos que se pretenden alcanzar, la forma en la que se realiza la recogida de información sobre las necesidades, vivencias y desafíos de los maestros noveles. Más adelante, se desarrollará el marco teórico, que consistirá en una recopilación de datos e información fundamental que fundamentará la teoría sobre la configuración de la identidad docente. Además, se realizará un breve recorrido histórico de la figura del maestro y el impacto de las emociones y vivencias en maestros noveles, además de otros aspectos relacionados con la situación de su trabajo en relación a su ubicación en el entorno rural o urbano. A continuación, se realizará el estudio de caso, basado en testimonios de maestras

noveles y sus experiencias durante los primeros años de docencia. Seguidamente, se analizarán en profundidad las entrevistas realizadas a los docentes con los que se ha contado en este trabajo. En conclusión, la identidad profesional de los maestros noveles se ve afectada por una serie de factores relacionados entre sí, como la formación inicial, los retos y desafíos, vivencias, entre otros.

4. OBJETIVOS

Este TFG se plantea dentro de la línea “El desarrollo de la identidad personal-profesional del profesorado” (PEE10). Temática escogida para alcanzar el objetivo general planteado en este trabajo, que supone conocer el contenido de las vivencias, y autorrepresentaciones del profesorado novel en la práctica profesional en el entorno de las aulas de Educación Infantil.

En referencia a los objetivos específicos de este TFG, se pretende alcanzar los siguientes:

- Explicar las representaciones y vivencias del profesorado novel en Educación Infantil.
- Identificar las posibles dificultades o barreras que el profesorado novel encuentra en su inserción a la práctica profesional.
- Identificar las necesidades de formación y autodesarrollo de cara a la práctica y a la potenciación de su identidad.
- Visualizar sus necesidades en cuanto al apoyo institucional.

5. MARCO TEÓRICO: CONSTRUCCIÓN PARA COMPRENDER LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD NOVEL

5.1. Concepto de maestro novel

Para realizar una aproximación al término de maestro novel, es importante destacar que se hace necesario realizar la fragmentación del mismo. Este concepto está conformado por dos conceptos diferentes, que son maestro y novel. En este sentido, según la 23ª edición de la Real Academia Española, donde se detalla que ambos conceptos quedan definidos de la siguiente manera:

***Maestro:** Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo.*

***Novel:** Que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos.*

(RAE, 2014).

Ambas construyen el significado de una persona que debido a su formación es maestro, profesional cualificado que debe enseñar ciencia, arte y oficio, pero que carece o tiene poca experiencia en su labor como maestro. Sin embargo, cada uno de los conceptos, supone una realidad individual, por lo que se hace necesaria la contextualización de ambas.

5.2. Origen de la figura del maestro en la sociedad.

Se pretende con este apartado realizar un recorrido acerca del origen y evolución de la figura del maestro. Esta figura ha ido progresando y sufriendo cambios a lo largo de la historia, aunque de igual manera siempre se vio acompañado por el término “novel” durante un período de tiempo determinado, hasta alcanzar la experiencia necesaria para desenvolverse adecuadamente en su profesión. La figura del maestro ha estado presente en la sociedad desde inicios de la historia, aunque siempre acompañada de preocupaciones, frustraciones y mejoras que realizar, debido a los cambios y las exigencias de cada momento histórico, lo cual se considera un aspecto de gran relevancia que se ha de conocer.

5.2.1. Siglo V - Edad Antigua: Grecia (antes y después de Cristo).

La primera concepción de la figura del maestro aparece en la sociedad de la antigua Grecia del siglo V a.C bajo el nombre de “sofistas”, quienes se podrían considerar como los creadores de la pedagogía, además de que dejaron una gran huella en la educación, debido a que fueron quienes introdujeron que la educación era “un proceso de formación consciente” (Ramírez Hernández, 2014, p.3). El rol principal de los sofistas consistía en ser un profesional educativo y cultural cuya labor era formar de manera general al ciudadano, sobre todo en lo referido a la conducta, además de proporcionarles la formación adecuada en todo tipo de áreas del conocimiento, así como la oratoria, el razonamiento, la poesía, la individualidad humana, la política, entre otros cometidos realizados. (Ramírez Hernández, 2014). Los maestros principiantes en este periodo histórico aprendían mediante la transmisión y enseñanza directa de sus maestros a través del diálogo y la mayéutica en reuniones de plazas públicas, es decir, se les probaba sus capacidades y su formación mediante preguntas que guiaban hacia la búsqueda de la verdad en sí mismos y en sus conocimientos adquiridos. Esta es la manera, por ejemplo, con la que enseñaba Sócrates a Platón (Meza Rueda, 2017), y de esta manera heredaban los legados de sus maestros y ejercían su profesión como ellos.

5.2.2. Edad media: desde el siglo V al siglo XV.

La figura del maestro en esta etapa, se caracteriza por la gran influencia religiosa que existía en este período, debido a que la educación estaba controlada por la Iglesia cristiana. El maestro en este periodo tenía un rol de transmisión de conocimientos fundamentalmente religiosos y cristianos, por lo que se les enseñaban contenidos relacionados con las figuras religiosas, la santidad, la lucha entre el bien y el mal, entre otros aspectos. (Gómez Urdáñez y Pérez Merino, 2014). Los maestros durante este periodo eran escasos y no necesitaban profesionalizarse, debido a que únicamente se debía ser un “hombre virtuoso que practica una de las virtudes más caras al clero: la caridad”. Esta situación derivó en que la figura del maestro adquiriese una baja valoración, debido a su aspecto misericordioso, ya que no percibían remuneración alguna por su labor (Gómez Urdáñez y Pérez Merino, 2014, p.10).

5.2.3. Edad Moderna: del siglo XV al XVIII.

Esta etapa viene marcada principalmente por corrientes como el humanismo, por lo que surge la idea de reconocer “la esencia innata de la condición humana y su capacidad de alcanzar la excelencia a través de la virtud”. Es por ello, que a la educación y a los maestros

se les otorgó una gran importancia durante este periodo, debido a que eran los medios de transmisión de las nuevas ideas del humanismo, encargados de promover la relevancia de las potenciales y virtudes de cada ser humano, además, debido a los cambios y avances científicos, se transfirieron los conocimientos pertenecientes a estos a la educación, para así ser enseñados (Ruiz Simón, 2024, p. 110). Cabe destacar asimismo la importancia de la formación del maestro durante este periodo debido a la corriente del ser humano como eje del conocimiento. Se promovió la idea de que se requería de la evidencia empírica, además de la percepción propia de uno mismo, ya que ambas conformaban la base del aprendizaje (Ruiz Simón, 2024), por lo que ambas eran necesarias y que constituían la base del realismo pedagógico de este periodo.

5.2.4. Edad Contemporánea- a partir del siglo XVIII.

A medida que se va evolucionando, la institución escolar cobra más importancia y por ende, la figura del maestro también. Como consecuencia, se comienza a dar mucha más relevancia a su formación, construyendo así mismo escuelas de maestros. Destaca sobre todo el caso de Francia, donde en 1794, se fundó la primera escuela. Este movimiento llegó a España en 1839, fundándose en Madrid la conocida como Escuela Normal Central. En estos centros educativos se perseguía formar maestros conservadores, que resuelvan las necesidades del momento y que mantengan y sigan el orden social (González-Pérez, 1993; González-Delgado, 2016). Antes de la creación de la Escuela Normal de Madrid, ya tuvieron lugar un gran número de formaciones de maestros por parte del Instituto Militar Pestalozziano de España, y posteriormente se crearon otras instituciones más de formación, dada la importancia de la docencia en este momento (González-Delgado, 2016). Por ello, como postula González- Pérez (1993) en su artículo, el maestro debía ser una persona altamente instruida, preparada tanto en el ámbito cultural como en el ámbito profesional, y aún así esto resultaba en ocasiones insuficiente. Considero finalmente, que es de gran importancia destacar que este periodo supuso un cambio en la identidad de los maestros, debido a que tuvo lugar en los últimos años de la dictadura franquista. Sin embargo, no se dejó de recibir formaciones específicas, debido a los cambios del momento: Ley educativa, eliminación de los planes franquistas, mejoras salariales, creación de centros de profesorado, etc. (González-Delgado, 2016).

5.2.5. Siglo XIX-actualidad.

En esta etapa tiene lugar uno de los logros más, a mi juicio, de mayor valor educativo, que no es otro que el establecimiento de la educación como derecho para todas las personas. Este logro fue conseguido tras mucha lucha y esfuerzo, debido a que durante todos los años de lucha supuso ser una herramienta de desarrollo para las personas (Anguita Osuna, 2019 citado en Ruiz Simón, 2024). Es por lo que, como se ha comentado anteriormente, la educación como derecho y como instrucción pública constituyó la base y la consolidación del modelo educativo de España (Ruiz Simón, 2024). Además de lo anteriormente referido, la formación de los maestros seguía avanzando también. Durante estos siglos destacaron numerosas teorías importantes que dejaron un legado de gran relevancia para los maestros en cuanto a su profesión y la psicología de los niños, lo que supuso un gran cambio pedagógico. Entre estas teorías, como nos presentan Gil Álvarez y Cruz Mabel (2018) destacan el psicoanálisis de Freud (1896), el condicionamiento clásico de Pavlov (1903) y el condicionamiento operante de Skinner (1930). Igualmente, los estadios de desarrollo de Piaget (1936), la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1934). Sumándole el método Montessori (1907) y otros. Por tanto, fueron numerosas aportaciones que desembocaron en cambios metodológicos y nuevas exigencias para los maestros, requiriendo mayor nivel formativo. Por otra parte, numerosos autores promovieron corrientes educativas y pedagógicas que colocaban al alumno, sus intereses y su desarrollo afectivo-social en el centro siendo asimismo motor de la educación, haciendo que el rol del maestro sea de ser un facilitador y guía de éste (Ortiz y Berlington, 2018). Todo ello, dio lugar a que el maestro necesitará mucha más formación y práctica en sus metodologías atendiendo todos los factores que dichos autores, reinventándose y atendiendo a diversos aspectos como la estructuración de las aulas, la creación de ejercicios experimentales, planteamiento de laboratorios de aprendizaje, etc. (Ortiz y Berlington, 2018). Además, a partir de este periodo comienza a cobrar mucha más importancia la relación familia-escuela, la cual se convierte en un agente esencial para el desarrollo y aprendizaje del alumno (Jurado García y Yarpaz Espinoza, 2021). En base a lo anteriormente planteado, podemos afirmar que los maestros deben estar en continua formación y aprendiendo acerca de todos los cambios de la sociedad y las nuevas necesidades existentes, trabajando y formando a los alumnos en sintonía a ellas. Un hecho significativo ha sido la rápida adaptación ante la aparición de nuevas tecnologías en este periodo de tiempo en el que nos encontramos actualmente. El trabajo con nuevas tecnologías, además de ser una nueva necesidad social, ya forma parte del ordenamiento educativo: “De

igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y., en las tecnologías de la información...” (Real Decreto 95/2022, 2022. p.6). En definitiva, como se ha podido comprobar en esta breve exposición relativa al recorrido histórico, el rol del maestro ha estado siempre ligado a situaciones comprometidas y ha experimentado continuas reformas en consonancia con el contexto cultural e histórico. Además, el maestro requiere contar con conocimientos sólidos sobre las áreas de desarrollo del alumno, así como también sobre el contexto cultural, familiar y social en el que desarrolla su actividad docente. Por tanto, en base a lo planteado, todos estos cambios requieren maestros formados, con actitudes “análíticas, reflexivas y críticas” (Brady, 2020 citado en Ponce Gea y Rico-Gómez, 2022, p.79) que sean capaces de ajustarse a contextos complejos y de desarrollar su propia identidad de manera autónoma, crítica e indagativa (Andreucci, 2012, citado en Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022).

5.3. La identidad profesional del maestro.

5.3.1. Concepto de la identidad profesional del maestro novel.

La identidad profesional del docente en general se considera como aquello que conforma la ideología y la forma en la que el maestro concibe la educación, así como también la solidificación de sus roles, objetivo, propósitos y atendiendo también la ética en su trabajo (Day, 2006 citado en Falcón Linares, et al 2019). Esta identidad comienza a desarrollarse desde que se toma la decisión de ser maestro, puesto que la identidad, no es un rasgo distintivo, sino que está constituido por lo que entiende una persona mediante una reflexión interna en relación a su biografía y sus deseos, y que permanece a lo largo del tiempo y el espacio (Giddens, 1995). La identidad está conformada tanto por las características del ser como del actuar, gobernadas por la llamada *vocación*, aquella fuerza irresistible que impulsa y motiva a los maestros actuar desde la responsabilidad y el compromiso (Gracia, 2007, citado en Romero-Sánchez et al, 2020), y partiendo de la misma, se comienza poco a poco construyendo la propia identidad como maestros. Por tanto, partiendo como punto de partida la decisión de ser maestro, la identidad se va construyendo a través de la inserción en el contexto educativo y durante toda la práctica docente. A esta inserción profesional, el autor Vonk (1996) la define como “la transición desde profesor en formación (novel) hasta llegar a ser un profesor autónomo”. La identidad parte desde los primeros años de docencia siendo maestro novel, “con muchas cosas que aprender y la tarea de afrontar no solo su desarrollo profesional sino también conducir su propia vida personal” (Correa, 2014, p.44). Todo ello

determinará no sólo su identidad profesional sino también la calidad y esfuerzo en su profesión. Esta identidad no solo la conforma uno mismo, sino que también tiene una gran influencia social, puesto que, al dedicarse a un contexto escolar e institucional, la percepción social de los agentes que rodean al maestro novel comienza a tener gran relevancia para él. Por tanto, es importante destacar las identidades existentes, que a su vez concluyen en una única, por lo que se desarrollan las siguientes identidades: identidad personal, social, cultural, profesional docente. De las cuales, todas ellas, construyen la identidad final del maestro, debido a que, en la identidad personal, encontramos la formación y los factores psicológicos y emocionales de cada uno. En este sentido, en la identidad social, se aspira a pertenecer a un grupo social específico, en la identidad cultural destacan todos los cambios contextuales y por último, la identidad profesional docente, que comprende todas las anteriores y complementadas con la experiencia, expectativas y desafíos encontrados que consiguen que el maestro evolucione y construya su autoimagen (Olave, 2020). Además, cabe destacar que la identidad del maestro no es una identidad estable, ya que las experiencias y vivencias que transcurren a lo largo de la docencia del mismo, consiguen que ésta sea muy plástica y cambiante (Jarauta y Pérez, 2017, citado en Olave, 2020). En definitiva, por lo que, durante toda su trayectoria inicial, durante y final, el docente se encuentra en proceso de construcción identitaria constante.

5.3.2. Fases que atraviesa el maestro novel, que dan lugar a la construcción de su identidad.

La trayectoria del maestro novel atraviesa una serie de fases. La fase inicial comienza con la finalización de su carrera profesional. Formación que le proporciona su inmersión en la realidad de la práctica docente. A partir de aquí, se inicia su trayectoria como docente novel pudiendo establecerse cinco fases a juicio de Huberman en 1995 (Sánchez-Olavarría, 2020):

1. Periodo de explorar y sobrevivir a los comienzos como novel (1 a 3 años).
2. Momentos de estabilización (4 a 6 años).
3. Adquisición de experiencia, que permite la experimentación (7 a 25 años).
4. Llegada de la serenidad y el distanciamiento de la labor docente (26 a 35 años).
5. Periodo final, donde predomina el distanciamiento, la preocupación por la jubilación o la ruptura. (36 a 40 años)

La primera fase, que comprende del primer año de edad al tercero, se encuentra ligada a los comienzos dolorosos que hacen referencia a los primeros años de experiencia docente. Esta fase se caracteriza por el entusiasmo del maestro novel por el comienzo de su profesión, pero a medida que transcurre comienzan a aparecer síntomas de inseguridad, dificultad de gestión del aula, no recibir ayuda desde las instituciones escolares, la inexperiencia, el desconocimiento del contexto, entre otros. La segunda fase de estabilización, comprendida entre 4 a 6 años, se caracteriza por un comienzo de aceptación de la identidad como maestro por encima de cualquier otra profesión. El maestro se compromete más con su trabajo y adquiere más autonomía de trabajo y habilidades de enseñanza, además de sentirse más aceptado por el resto de agentes educativos teniendo en cuenta sus aportaciones, sintiéndose más preparado y formado. La tercera fase, de experimentación, de 7 a 25 años, la identidad del maestro se va solidificando cada vez más, debido a que el maestro “consolida la dimensión pedagógica, lo que se refleja en la planeación, gestión, dirección, control y evaluación del acto educativo” (p.43), además de mostrar mejores habilidades de atención a la diversidad e innovación del aprendizaje. Es importante destacar asimismo un aspecto fundamental para la identidad del maestro durante esta etapa, y éste hace referencia a que el error en esta fase no es considerado un miedo, sino oportunidad de mejora (Sánchez, 2015, citado en Sánchez-Olavarría, 2020). La fase cuarta, caracterizada por rasgos como la serenidad y el distanciamiento, que abarca de los 26 años hasta los 35 años, parece protagonizada por un estancamiento en su práctica profesional. En este momento, en base a la gran experiencia adquirida es habitual que ocupe diferentes puestos de gestión en los centros escolares. En este momento aparece una escasa “planificación, nula actualización, rechazo de políticas educativas, a sus pares, a los profesores noveles...” (p.44), por lo que comienza a tener lugar el desencantamiento por la profesión, adoptando en muchas ocasiones un carácter autoritario y firme, causando desgaste en los profesores noveles o jóvenes que los acompañan. En la fase final o quinta, que abarca desde los 36 años a los 40 años, el maestro comienza a pensar en su inmediata situación de jubilación laboral y en cómo será su vida después de separarse de su empleo, por lo que durante esta etapa se produce la preparación de cierre de su ciclo y trayectoria profesional. Estas fases, a pesar de estar relacionadas con la experiencia no indican que éstas sean lineales o consecutivas, debido a que dentro de las mismas se encuentra la propia identidad de los maestros y una diversidad de factores que afectan a cada maestro y sus fases durante su recorrido profesional (Sánchez-Olavarría, 2020). En definitiva, el maestro novel se encontraría enmarcado en la primera fase. En este sentido, como plantea Carlos Marcelo (2009) durante esta fase, los maestros noveles

presentan dificultades en cuanto a la gestión del aula, forma de motivar a los alumnos, buscando la mejor metodología de enseñanza, además de buscar una relación positiva y adecuada con sus compañeros de trabajo, al igual que los padres de los alumnos. Sin olvidarnos que tiene que adaptarse a los innumerables cambios de todo tipo para “sobrevivir” a su realidad cambiante.

5.3.3. La adaptación al entorno laboral del maestro novel

Los maestros noveles al iniciar su actividad docente en el aula, por mucho que hayan dedicado un largo periodo de tiempo al estudio, la formación y a la preparación psicológica de que están totalmente preparados para lidiar con el trabajo. Al comenzar a trabajar son conscientes que “el encuentro con una realidad de forma directa conlleva a que muchos docentes pierdan el horizonte primero y se refugien en una identidad pesimista” (Olave, 2020, p. 386). Considero que actualmente existe un gran número de trabajos que han analizado el impacto de esta nueva realidad en los maestros noveles. En su gran mayoría plantean que en los primeros días de docencia estos maestros suelen experimentar un “shock de la realidad” caracterizado por sentimientos de inseguridad, ansiedad y frustración al enfrentarse a las realidades del aula, que en muchas ocasiones no coinciden con las expectativas formadas durante su formación inicial (Flores; Day, 2006; Avalos, 2009). Asimismo, Schaap, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde y Kelchtermans (2020), mostraron que los docentes interinos sufren de inseguridad laboral y esto a menudo les genera un impacto negativo en el desarrollo de su identidad profesional (Schaap et al., 2021). Considero de gran interés lo planteado por Correa (2014), quien recoge cinco experiencias biográficas de Educación Infantil, que relatan su trayectoria novel. Todas estas experiencias son de utilidad para conocer las dificultades vividas de forma similar durante este periodo novel. Es habitual que detallen la falta de información durante las primeras semanas. La mayoría de los docentes noveles, por ejemplo, relatan que debían de insistir para que se les proporcione el horario del centro y de aula, al igual que presentaban dificultades para lidiar con las familias, siendo el denominador común el escaso apoyo de sus compañeros. Es habitual que refieran que durante los primeros días se encontrasen en un contexto nuevo y exigente, que les exige gestionar y controlar absolutamente todo, lo que les lleva a sentirse demasiado desorientados. Además de que los docentes expresan que no “se creían tan noveles como luego se han sentido” (p.47). Por tanto, las primeras experiencias de los maestros noveles suelen estar caracterizadas por la presencia de un vacío, falta de motivación, la incapacidad de superar el

shock de la realidad, dificultades de gestión del aula y de comunicación con alumnos, familias y los demás docentes (Pantoja-Criollo, 2020).

5.3.4. Sustituciones.

Las habituales sustituciones de vacantes que tienen que realizar al comienzo de su actividad docente, determinan los comienzos de la construcción de identidad y profesionalismo de un docente. La administración educativa precisa cubrir una baja o ausencia temporal de un profesor titular, por lo que el maestro novel inicial es el profesional idóneo para ser llamado a cubrir la vacante en base al contrato temporal y tras una larga espera (Nubiola y Espot, 2021). Estas sustituciones suelen ser una gran oportunidad para los noveles y muy esperadas, ya que es habitual los contratos por sustitución después de aprobar las oposiciones al convertirse en interinos. Esto es una realidad actual, ya que en la Comunidad Autónoma de Aragón en 2024 se alcanzó el 40% de tasa de interinidad, colocándose en lo que se ha llamado el Top 3 de las comunidades autónomas con mayor tasa de profesores interinos (el Periódico, 13 de junio, 2024). La situación de llamamiento a cubrir una vacante supone en los maestros noveles el desarrollo de emociones contradictorias, por un lado, se encuentra la alegría tras la larga espera y por otro, el miedo, la inseguridad y la confusión (Nubiola y Espot, 2021). Esta primera experiencia como maestro sustituto supone la vivencia de una gran incertidumbre para un maestro novel, ya que deben de llevar la misma carga de trabajo que el maestro titular experimentado. Este aspecto puede generar experiencias nada positivas, debido a que además de carecer de experiencia laboral, llegan a contextos que les ofrecen poca ayuda en este proceso, dado que sus compañeros docentes son conscientes de que el tiempo de su presencia es reducido y pasajero. Por tanto, durante estos periodos de sustitución, el sentimiento que más predomina es la profunda soledad, rodeados de carga de trabajo, inexperiencia, alumnos, familias y equipo docente que conciben este periodo de tiempo como “una contrariedad en la marcha del curso escolar” (Nubiola y Espot, 2021), situaciones que van a ser determinantes para la construcción de su identidad profesional. El autor Correa (2014) dedica un gran apartado que explica dicha situación, en el que detalla la experiencia de varias maestras noveles que pasaron por estos procesos, las cuales representaban estas experiencias como muy duras, debido a iniciar su actividad en aulas y contextos desconocidos. Por tanto, se trata de la vivencia de un cúmulo de emociones difíciles de gestionar, como la inseguridad y el miedo a no estar haciendo lo correcto. Además, se enfrentan asimismo a desafíos prácticos, como la falta de experiencia en metodologías efectivas o la obligación de seguir enfoques que no se alinean con las propias

creencias del maestro novel. A todo ello, se suma el gran reto de atender a una gran diversidad a nivel de necesidades de los niños a atender, lo que puede resultar abrumador si no hay suficiente experiencia. Por otra parte, estas sustituciones generalmente se suelen realizar en zonas en las que existe escasa oferta de maestros, por lo que mayoritariamente suelen ser zonas desfavorecidas o contextos rurales. Por tanto, estas primeras experiencias de los maestros noveles suelen ser bastante complicadas y que suponen un gran reto tanto personal, profesional como emocional (Monge López et al., 2022). En definitiva, estas dificultades que se presentan no florecen por la falta de “formación académica”, los maestros, como ya se ha planteado han modificado su rol a lo largo de la historia, precisando de diversos ajustes y reformas en relación a los contextos históricos en los que se encuentre la sociedad, exigiéndoles cada vez más formación. Por ejemplo, si nos centramos en el análisis del plan de estudios actual de Magisterio en Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza apreciamos la existencia de dos asignaturas que hacen referencia al ámbito educativo rural. Se trata de la asignatura Escuela Rural y la asignatura El proceso de enseñanza en la escuela multigrado, de carácter opcional las dos. Ambas proporcionan contenidos teóricos de estas escuelas y sus características, aunque posteriormente los maestros noveles puedan encontrar dificultades para aplicar lo aprendido en la realidad de estos entornos, lo que suele aprenderse sobre todo con la práctica y con la experiencia. En definitiva, la formación universitaria recibida no garantiza el adecuado desenvolvimiento de los maestros en ese tipo de centros, como refiere Monge López et al., (2022). Desde mi punto de vista, el alumno no sólo requiere la adquisición de conocimientos, sino también la habilidad de poner en práctica de manera correcta diferentes metodologías, aspectos que a mi juicio no han sido abundantemente tratados a nivel formativo en la Facultad de Educación de utilidad para poder gestionar el aula, tener habilidades de planificación, comunicación, control de sí mismo, entre otras habilidades. En definitiva, los maestros noveles *“empiezan a dar clases con buen dominio de los contenidos pero con una carencia pedagógica alarmante”* (Solanelles et al, 2008, p 18).

5.3.5 Dificultades, preocupaciones y necesidades del maestro novel: la llamada “crisis de identidad”.

Como ya se ha comentado anteriormente, los retos y dificultades que enfrenta el maestro novel durante sus primeros años o momentos de enseñanza son varios, gobernados por tres principales preocupaciones que fueron detalladas por el autor Jordel (1987, citado por Fuentealba, 2006): En primer lugar, encontramos la preocupación por la supervivencia. El

maestro novel siente una gran incertidumbre por saber cómo manejarse en diferentes situaciones, contextos (específicamente desconocidos) y alumnos. En segundo lugar, destaca la preocupación por los procesos de enseñanza, que parte de la necesidad que siente el maestro novel de tener diversas estrategias o encontrar aquellas más eficaces para poder impartir sus enseñanzas o cumplir con su rol como maestro en cuanto a la gestión del aula. Y por último, la preocupación hacia los estudiantes, la cual está ligada estrechamente con la necesidad de tener habilidades y capacidades suficientes para poder orientar y guiar a los estudiantes, sobre todo, dando respuestas adecuadas en las necesidades afectivas y sociales de los mismos. Sobre todo, a la hora de llevar a cabo la enseñanza en aulas con gran diversidad y desniveles, por lo que el maestro novel siente que debe esforzarse por “reducir la brecha académica entre estudiantes con alto y bajo rendimiento” (Carbajal, 2016 citado en Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier, 2022). Brecha que tiene lugar por la presencia de alumnos con necesidades de apoyo educativo en las aulas, lo que agrava también la situación de los maestros noveles, puesto que además de las dificultades generales mencionadas anteriormente, deben cumplir con el objetivo responder las necesidades de estos alumnos, hacerlos partícipes, adaptarles el currículo, llevar a cabo adaptaciones mediante trámites administrativos, etc. Procesos que desafían aún más la labor de la docencia para un maestro novel (Pantoja-Criollo, 2020). Cabe destacar también que además de maestros sin experiencia, con carga de estímulos nuevos, tareas administrativas, emociones y sentimientos contradictorios, y dificultades para la construcción de su identidad, estos maestros también carecen de apoyo institucional y del equipo docente, aspectos que “son decisivos y determinantes para el éxito o fracaso” de sus primeras experiencias, incluyendo las sustituciones (Nubiola y Espot, 2021). Lo anteriormente referido, queda demostrado en lo planteado por Vargas (2019), quien afirmó que los maestros noveles mayoritariamente no reciben ninguna ayuda ni acompañamiento en su proceso siendo maestros noveles viéndose muy apurados y “en solitario”, proceso en el cual se incrementaron sus preocupaciones, tanto relacionadas con la enseñanza como con los procesos administrativos, concluyendo que se “hicieron profesores ellos solos”, debido al poco apoyo y ayuda recibida de su entorno (p. 15). A lo ya referido, podemos ligar la famosa frase del autor Vonk (1996), quien para explicar esta situación de los docentes dijo que había dos opciones “o nadar o hundirse” (Ávalos, 2009. p.53). La situación planteada tiene importantes impactos en el área emocional de los maestros. Estos profesionales noveles experimentaban un cúmulo diversos de emociones, destacando el nerviosismo, la inseguridad, la incertidumbre, entre otras. Estas emociones negativas, por otra parte, obstaculizan su aprendizaje y el adecuado rendimiento y

evolución en su labor docente (Vargas, 2019, p. 42), lo que genera un alto número de abandono de la docencia en educación. En este sentido, en España la tasa de abandono en el 2022 según el informe Mundial sobre el Profesorado elaborado por Unesco, alcanzó el 9% después de ser un 4,6% en 2015 (Farreras, C. - La Vanguardia, 22 abril, 2025). Por tanto, esto no se debe a falta de vocación sino por “las condiciones laborales, su grado de satisfacción profesional y la percepción que tienen sobre el propio ejercicio” (Westermeyer-Jaramillo y Valoyes-Chávez, 2023, p. 226).

5.4 El maestro novel en contexto rural y en contexto urbano.

Considero de gran relevancia para este trabajo, además de lo ya planteado, diferenciar el desempeño laboral del docente novel en el contexto rural y en el contexto urbano. En primer lugar, para contextualizar, los centros escolares de ámbito rural presentan algunas diferencias en cuanto al contexto urbano, lo que impacta de manera directa en la docencia. Estas zonas suelen tener una escasa población, situación que repercute en que se formen aulas de diferentes niveles y edades, agrupándolos en la propia aula con el mismo docente, aspecto que en un colegio urbano no sucede. La accesibilidad también varía y el contexto en el que se encuentran, los colegios rurales suelen estar muy alejados de las zonas urbanas y requerir transporte para llegar a ellos, el nivel económico también es muy bajo y las ideas de estos contextos suelen ser más conservadoras con sus tradiciones, ritos, actividades, etc., además no suelen estar igual de evolucionados que un contexto urbano en cuanto a la tecnología (Barba, 2011). Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, uno de los primeros destinos de los maestros noveles tras las oposiciones son las escuelas rurales. El trabajo en contextos rurales repercute a nivel de forjar la propia identidad profesional. En relación a lo planteado, según un estudio realizado por los autores Monge López et al., (2022), se aporta información que, en Andalucía, Cataluña y Aragón, cerca del 24.70% del profesorado en escuelas rurales son docentes de primer año, y más de la mitad (52,3%) no tiene más de tres años de experiencia en estos centros. Siguen por tanto siendo maestros noveles. Además, el 80,7% no participa en formaciones relacionadas con aulas multigrado. Por otra parte, en Castilla-La Mancha, dos de cada tres docentes en zonas rurales afirman no haber recibido formación específica sobre la educación rural durante sus estudios universitarios (Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017, citado en Monge López et al., 2022). Lo planteado muestra lo difícil y desafiante que resulta para los maestros noveles enfrentarse a la realidad del medio rural, donde deben manejar la diversidad, la falta de recursos y la escasa formación

especializada, lo que obstaculiza la construcción de una identidad profesional sólida. Estos maestros llegan a estos contextos rurales, como ya se ha referido, con un buen nivel de contenidos teóricos adquiridos, pero se encuentran con una realidad muy compleja. Es por ello, que muchos de los maestros quienes han vivido esta experiencia, suelen preferir trabajar en zonas urbanas porque se perciben mejor preparados (Barba, 2011). Por tanto, el trabajo en las zonas urbanas se percibe de forma muy distinta al trabajo en la zona rural, debido a que no hay aulas multigrado, los niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos suelen ser iguales o similares, y se disponen de suficientes recursos (Anzano et al, 2021). Además, en los centros educativos rurales, se cuenta con mayor presencia de interculturalidad, barreras lingüísticas, presencia de alumnado con necesidades de apoyo educativo, en situaciones de socio-vulnerabilidad, entre otras, lo que dificulta más al maestro novel, proporcionándole más presión, y muchas veces estas situaciones se consideran como un problema que “incapacita al maestro novel” (Piot et al., 2010). En este proceso, la construcción de la identidad del maestro se ve afectada por las condiciones previamente explicadas, que se acompañan de emociones intensas como la soledad. No obstante, a medida que los maestros noveles van adquiriendo experiencia, también aprenden al mismo tiempo a manejar sus emociones y a enfrentar las dificultades y las exigencias que se les presentan durante su trayectoria laboral en la educación (Ávalos, 2009). Para poder enfrentar y resolver dichas dificultades, Flores (2015) destaca que los maestros noveles mayoritariamente suelen desarrollar estrategias por sí mismos. Sin embargo, la búsqueda y selección de dichas estrategias varía en cada maestro, ya que hay algunos que recurren a sus compañeros con más experiencia buscando su apoyo, mientras que otros escogen el camino de la búsqueda de estrategias en libros, formaciones y apuntes propios de su formación universitaria. En conclusión, las zonas rurales se consideran como unas primeras experiencias para los maestros noveles intensas que dificultan la construcción y autorrepresentación de sí mismos, pero que a su vez la heterogeneidad presenta el enriquecimiento de diversas habilidades y aprendizajes viendo la diversidad como una gran fuente de aprendizaje (Ávalos, 2009).

5.5 El nivel de autoestima que manifiestan los maestros noveles.

Uno de los aspectos que las dificultades y desafíos de las nuevas experiencias más deterioran en los maestros noveles se relaciona con el menoscabo de su autoestima, que tiene una importancia capital para la construcción de la propia identidad (Pulido-Martos et al, 2022). Desde mi punto de vista la falta o ausencia de autoestima, genera dificultades en el

adecuado desarrollo de los maestros noveles, ya que cuando ésta se encuentra presente genera que los maestros tengan buena confianza en sí mismos, se sienten más motivados, tranquilos y hagan mejor su trabajo en el aula (Flores, 2020). Sola-Martínez et al., (2022) y Colom Sarramona y Vázquez (2023), muestran que factores como no tener suficiente experiencia práctica, luchar con el control del grupo, sentir presión por cumplir expectativas de la escuela y la sociedad, y no recibir suficiente feedback positivo en sus primeros años, afectan en gran medida cómo se sienten en su labor. Añadiendo también la importante repercusión que suponen las opiniones, apoyos y creencias que muestran los demás agentes educativos hacia los maestros noveles. Si no existen opiniones positivas o apoyos durante las primeras experiencias. Se genera un aumento de estrés y da lugar a que los maestros se sientan menos seguros de sus capacidades. Todo ello reduce su confianza en sí mismos (Skaalvik, E., Skaalvik, S., 2022), debido a que en todos los niveles educativos, predomina una gran cultura de aislamiento, en la que los docentes no aprenden los unos de los otros (Gortazar, 2025). Sin embargo, por el contrario, cuando se cuenta con mentores, ello ayuda mucho a que los docentes jóvenes mantengan una buena opinión de sí mismos y mejoren su bienestar, especialmente al tratarse de trabajar en centros educativos que son de difícil empeño (Estrada-Parra et al., 2023). Por eso, los centros escolares deben crear programas de apoyo y acompañamiento que ayuden a fortalecer la autoestima y el ánimo de los maestros que están comenzando, construyendo de esta manera una identidad docente adecuada y positiva.

6. ESTUDIO DE CASO ÚNICO: CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DOCENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA PRÁCTICA REAL REALIZADA POR MAESTROS NOVELES.

6.1. Planteamiento del estudio. Entrevistas a dos docentes.

Para poder comprobar lo expuesto previamente a nivel teórico, se plantea recoger los testimonios de dos docentes. Se plantea por tanto desde un enfoque cualitativo de caso único (Yin, 1984 citado en Muñiz Terra, 2018). Se cuenta por tanto con el testimonio de dos maestras noveles con trayectorias distintas. La primera maestra novel tiene en el momento de redactar este trabajo 32 años de edad, y cuenta con un bagaje profesional de un año y medio de experiencia en un entorno urbano. La otra maestra novel tiene 31 años de edad y tiene como bagaje profesional 4 años (2 de ellos en contextos urbanos y 2 en contextos rurales) Pretendemos con el análisis de sus testimonios profundizar en sus trayectorias profesionales, conocer los retos que enfrentan al adaptarse al medio rural y los factores que afectan su autoestima como docentes. Para ello, se han llevado a cabo entrevistas semi estructuradas realizadas con fechas de 03/04/2025 y 08/04/2025. Mediante el análisis de estas entrevistas pretendemos conocer su percepción de la propia competencia, el apoyo institucional que reciben y las estrategias que utilizan para afrontar los desafíos, así como también hacer un acercamiento hacia sus dificultades y aprendizajes en sus propias experiencias como docentes noveles.

6.2. Diseño metodológico.

Para el diseño metodológico, en primer lugar, hay que tener en cuenta la temática del TFG, el cual es *la Configuración de la identidad profesional de los docentes noveles en educación infantil*, una investigación basada especialmente en un contexto referido al trabajo profesional como docente en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón.

El problema a tener en cuenta y que se persigue responder tras la investigación de manera abierta, respetando el testimonio libre, es la siguiente:

¿Cómo son las autorrepresentaciones y las vivencias emocionales del profesorado novel en su propio proceso de inserción a la práctica profesional en educación infantil?

Sujetos que conforman la muestra de investigación:

- 1 profesional que desempeña su actividad docente en una escuela rural.
- 1 profesional que desempeña su actividad docente en una escuela urbana.

Investigación:

La investigación se basa en testimonios de profesionales, y consiste en una investigación de tipo cualitativa que busca explicar el punto de vista del profesional conocedor del fenómeno a valorar. Como propone Suárez-Montoya (2020), este tipo de investigación cualitativa es un componente de las metodologías de investigación de las ciencias sociales.

Método utilizado: Estudio de caso basado en la narrativa autobiográfica.

Para Durán (2012), el estudio de caso es una técnica que permite abordar algún fenómeno o acontecimiento actual de manera exhaustiva, en su contexto, permitiendo de esta manera alcanzar una mayor comprensión de la complejidad del tema, adquiriendo asimismo aprendizajes. Los estudios de caso pueden centrarse en un individuo, un grupo, un evento o un lugar específico.

Técnicas utilizadas:

Las técnicas empleadas han sido, en primer lugar, las narrativas autobiográficas, y una vez completadas éstas, se realizaron las entrevistas. En relación a las técnicas autobiográficas, éstas son consideradas como una estrategia metodológica que sirve para comprender aspectos vinculados con la vida profesional de los profesores. Según Martínez (2022), las narrativas autobiográficas permiten comprender de manera más profunda diversos aspectos de la vida, como las percepciones del mundo, las acciones que se realizan, las decisiones que se toman y las conclusiones a las que se llega. Por otro lado, en relación a las entrevistas, referir que consisten en conversaciones dirigidas que pueden ser estructuradas por el investigador, con el fin de explorar en detalle las percepciones, opiniones y experiencias de los participantes sobre un tema específico. Como bien afirman Del Carmen González, et al. (2022) existen tres tipos de entrevistas. En primer lugar, las entrevistas estructuradas que se fundamentan en preguntas predefinidas. Por otra parte, las entrevistas semi estructuradas que se basan en preguntas guía que permiten al entrevistado dar respuestas más abiertas y el entrevistador puede orientar la entrevista con base a las respuestas del entrevistado. Y último las entrevistas no estructuradas

que no tienen preguntas predefinidas y el entrevistado es libre de hablar sobre los temas que desee, lo que facilita la obtención de una información más detallada. En el TFG que aquí se presenta, las entrevistas empleadas han sido de tipo de entrevistas semiestructuradas. Con estas entrevistas se presenta a los entrevistados unas preguntas de tipo abiertas y otras preguntas de tipo cerradas. Ante ambas preguntas deben responder acerca de su trayectoria como maestros noveles, para así poder recoger la información esencial para conocer sus inquietudes, experiencias y conocimientos durante esta trayectoria como principiantes en el mundo de la docencia.

Indicadores y subindicadores:

En referencia a los indicadores que se emplearon para la realización de las entrevistas se han diseñado un total de 4 indicadores. Entre las que se proponen las autorrepresentaciones del maestro novel, las vivencias afectivas, las demandas y desafíos, y por último, las necesidades de formación y autodesarrollo. Cada uno de los 4 indicadores posee distintos sub-indicadores, que se detallarán a continuación.

I. Autorrepresentaciones del maestro novel:

El concepto de autorrepresentación en relación al maestro novel hace referencia a la autodefinición que tiene de sí mismo como maestro, es decir, cómo se percibe en relación a cualidades, rasgos, características, potencialidades, debilidades, entre otros. Los subindicadores que conforman este indicador se relacionan específicamente con el autoconcepto y la identificación y la diferenciación con otros profesionales, que quedan reflejados de la siguiente manera:

Definición de sí mismo en relación a su rol como maestro (cualidades potencialidades, dificultades, retos o desafíos). Se pretende conocer como el maestro se define a sí mismo y cómo ha evolucionado a partir de los cambios que ha experimentado durante sus primeras experiencias como maestro novel.

Diferenciación con el resto de profesionales: especificidad percibida. Se pretende conocer las características que el maestro percibe de sí mismo que le diferencian de los demás maestros, es decir, cuál es su sello personal.

Identificación con el resto de profesionales. Elementos comunes percibidos: este subindicador busca el objetivo de conocer qué son los aspectos que el maestro novel percibe que tiene en común y comparte con otros profesionales.

II. Vivencias afectivas:

Estas vivencias se refieren a las emociones, sentimientos experimentados o vivenciados por el profesorado durante el ejercicio de esta primera etapa inicial de su vida profesional.

Este indicador se ha conformado por los siguientes subindicadores:

Emociones y sentimientos experimentados durante el primer año del ejercicio profesional, y sus desencadenantes internos y externos. Se pretende recoger información acerca de cuáles han sido las emociones experimentadas por el maestro novel durante su primer año de trabajo docente y los sentimientos ocasionados. Todo ello en relación a la realización de las tareas, la gestión de alumnado, las relaciones con el resto de equipo docente y las familias.

Evolución a nivel emocional en los años siguientes, y sus desencadenantes internos, externos y autogestión emocional: se busca saber si el maestro novel ha concebido un cambio o evolución en su entorno profesional y/o emocional. Se recogerán asimismo los desencadenantes de dichos cambios, y las posibles barreras que los hayan podido dificultar.

Autoestima:

En este subindicador, dada su importancia, se pretende saber si el maestro novel considera que su autoestima ha cambiado desde que ha iniciado sus primeras experiencias como novel en comparación con la que tiene en la actualidad. Además, también se busca saber qué niveles de confianza y seguridad tiene en sí mismo, y qué aspectos le ayudan a fortalecerla o dificultarla en relación con su profesión como maestros, todavía noveles.

III. Demandas y desafíos:

Pretendemos conocer en este momento cuáles han sido las creencias y vivencias de los docentes en torno a aquellas demandas importantes del entorno que podrían considerarse desafíos y su actitud frente a ellas.

En este indicador se han desarrollado tres subindicadores, los cuales son los siguientes:

Desafíos enfrentados más importantes. Se pretende analizar los desafíos más relevantes o significativos que haya enfrentado el maestro novel durante sus primeros años.

Actitud. Conocer con qué actitud se han asumido dichos desafíos, es decir, con una actitud positiva, de afrontamiento, una actitud negativa con una actitud de inseguridad, entre otras posibilidades.

Percepción de los desafíos. Con qué percepción han sido recibidos los desafíos, cómo una dificultad o cómo un reto.

IV. Necesidades de formación y autodesarrollo:

En este apartado se pretende obtener información sobre cómo los docentes perciben y sienten su proceso de autodesarrollo profesional (si lo consideran asociado o no al desarrollo personal). En este indicador se han desarrollado tres subindicadores, los cuales son los siguientes:

Ideal profesional, relacionado con el yo ideal. Cómo se percibe la persona a sí mismo de una manera ideal en un próximo período de 5 años.

Necesidades. Se pretende analizar qué necesidades de desarrollo profesional tienen los maestros noveles.

Metas de formación planteadas. Metas para el autodesarrollo que el maestro novel se propone asimismo para completar su formación.

Acciones realizadas para lograr las metas. Acciones realizadas en el presente para lograr las metas planteadas.

Aspecto del entorno que dificultan el autodesarrollo. Conocer si han existido aspectos que han dificultado el autodesarrollo del docente. Además de conocer igualmente si el desarrollo como maestro influye al mismo tiempo en el desarrollo personal, y viceversa.

Opinión formación postgradual. Conocer la opinión del maestro novel sobre los niveles de formación postgradual de los maestros y si estos se consideran suficientes. Además se pretende asimismo recoger si considera que le ha faltado formación para poder desenvolverse bien en sus primeras experiencias como docente novel.

Formación. Se pretende conocer si las maestras noveles han recibido o no la formación necesaria para poder desenvolverse adecuadamente durante su vida laboral e identificar qué tipo de formación hubieran querido tener o creen considerar necesarias. Además, se busca saber si estás docentes han buscado la información que necesitaban por su cuenta, o se les ha sido ofrecida por alguna institución o algún tipo de centro de formación.

Las preguntas que se han planteado a los entrevistados son las siguientes:

TABLA 1: PREGUNTAS FORMULADAS A LAS DOCENTES.

¿Cómo te defines como maestra?
¿Has notado cambios desde que empezaste hasta ahora?
¿Cuáles son las características que te distinguen de los demás (sello personal)?
¿Qué encuentras que tienes en común con los profesionales con los que has estado?
¿Cuáles son las emociones que tú has experimentado en tu primer año?
¿Y cómo lo gestionas, por ejemplo, cuando estás en ese momento de estrés?
¿Cómo te sentiste en el trabajo con los niños?
¿Cómo te sentiste en la realización de las tareas? seguro/inseguro, capaz/incapaz
¿Cómo te sentiste con relación a los compañeros? ¿Y en relación al equipo directivo?

¿Cómo te sentiste con relación a las familias?
¿Hubo una evolución a nivel emocional? ¿Qué contribuyó a ello de manera externa y a nivel interno? ¿Cómo lo gestionaste?
¿Has cambiado mucho de entorno profesional?, ¿qué impacto emocional ha tenido ese cambio de entorno?
¿Cuáles han sido las barreras más importantes que te ha colocado el entorno como maestra novel?
¿Cómo es tu autoestima ahora mismo en cuanto a como era antes como maestra? ¿Cómo te sientes ahora mismo?
¿Cuántos niveles de confianza y seguridad tienes?
¿Qué aspectos fortalecen tu autoestima y cuáles no? ¿cuáles la dificultan?
¿Cuáles son los desafíos más importantes a los que tú te has enfrentado durante todos estos años?
¿Qué actitud has asumido ante estos desafíos? una actitud positiva, de afrontamiento negativa, actitud de inseguridad, entre otras.
¿Los desafíos los has percibido como una dificultad o problema o como un reto?
¿Cómo te percibes a tí mismo dentro de 5 años? ¿Cuál es tu ideal de profesional de ti mismo?
¿Qué necesidades de desarrollo profesional tienes?
¿Qué metas te planteas para tu autodesarrollo?
¿Qué acciones realizas en el presente para lograr esas metas?
¿Qué aspectos del entorno han dificultado tu autodesarrollo?
¿Tu crees sí al desarrollarte como maestro también te has desarrollado como persona o no?
¿Qué opinión tienes tú sobre los niveles de formación postgradual de los maestros? ¿Crees que son suficientes? ¿Si no dónde crees tú que faltarían cosas?
¿Para tu propio proceso de adaptación e integración a la vida laboral como maestro has recibido la formación que necesitabas o no? ¿Que no has recibido que necesitabas?
¿Qué tipo de formación te ha estado faltando, porque no la has buscado, porque no te han ofrecido?

Nota: Creación propia

7. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

La entrevista 1 se realizó a la maestra de 32 años (1 años y seis meses de experiencia) y la entrevista 2 a la maestra de 31 años (4 años y seis meses de experiencia).

Indicador 1: Autorrepresentaciones del maestro novel.

Subindicador 1.1 Definición de sí mismo en relación a su rol como maestro. Nos referimos a aspectos como cualidades, rasgos, características, potencialidades, entre otras.

- **Entrevista 1:** La maestra lleva un año y 6 meses trabajando. Esta maestra se define como una maestra organizada que programa todo e intenta no improvisar. Sin embargo, cuenta con falta de experiencia y recursos en ciertas situaciones. Además, menciona también la dificultad que tiene a la hora de imponer autoridad. En cuanto a los cambios que ha notado desde que comenzó hasta ahora, menciona que al principio se sentía perdida y nerviosa debido a la rápida incorporación al centro, ya que en Aragón se asigna un nuevo destino en solo 24 horas, lo que implica adaptarse a un nuevo contexto y centro sin apenas preparación con tiempo. Aunque, ahora se siente más calmada y segura.
- **Entrevista 2:** Esta maestra lleva trabajando 4 años y seis meses. Ésta se define como una maestra implicada, cariñosa y cercana a los niños. Menciona que los aspectos que tiene que mejorar son la relación institucional y la constancia con las familias. En cuanto a los cambios que ha notado desde que comenzó su labor hasta la actualidad, comenta que ahora cuenta con más recursos y estrategias para gestionar cada clase. Además, añade que lo más importante al inicio es observar, escuchar y aprender, sin olvidarse de la importancia que tiene para un novel formar parte del entorno escolar para mantener la continuidad y no alterar la dinámica establecida con los niños.

Comparación: Al comparar las experiencias de dos maestras con diferentes niveles de experiencia, se pueden identificar similitudes y diferencias entre ellas en cuanto a su desarrollo profesional como noveles. En primer lugar, ambas maestras mencionan haber experimentado cambios importantes en su práctica docente desde que comenzaron a trabajar,

y destacan la importancia de adaptarse al entorno escolar y a los alumnos. También he de destacar que la experiencia influye de manera significativa en la confianza y seguridad de las maestras. La maestra con 1 año y seis meses de experiencia se define como organizada y programadora, pero admite sentirse perdida y nerviosa al inicio de su carrera debido a la falta de experiencia y recursos. Por otro lado, la maestra con 4 años y seis meses de experiencia se describe como implicada, cariñosa y cercana a los niños, y destaca haber adquirido más recursos y estrategias para gestionar la clase. Las dificultades y desafíos también varían según su experiencia. La maestra novel lucha por establecer autoridad en el aula, mientras que la maestra más experimentada se enfoca en mejorar su relación con la institución y las familias. Además, la maestra novel de la entrevista 1 enfatiza que, durante las primeras experiencias, al tratarse de nuevos contextos se generan nervios y miedos, mientras que la maestra de 4 años y seis meses destaca la necesidad de observar, escuchar y aprender en los inicios de su carrera para mantener la continuidad y no alterar la dinámica de los niños.

Subindicador 1.2 Diferenciación con el resto de profesionales: especificidad percibida.

- **Entrevista 1:** La primera maestra, la diferenciación que encuentra ella con el resto de profesionales es la juventud, ya que considera que los niños se sienten más cómodos y confían en ella, más que con el resto. Aunque también añade que ésta juventud también tiene sus desventajas, como por ejemplo, le afecta a la autoridad.
- **Entrevista 2:** La entrevistada considera que lo que le diferencia con el resto de docentes es que ella es una persona bastante activa, entusiasta e insiste en que esto la caracteriza más que distinguirla. Otro punto clave que añade, es que tiene una gran capacidad de adaptación.

Comparación: Al comparar las perspectivas de las dos maestras sobre lo que las distingue de sus compañeros docentes. Las maestras tienen perspectivas diferentes sobre lo que las distingue. La primera destaca su juventud, que facilita la relación con los alumnos pero puede afectar su autoridad. La segunda enfatiza su entusiasmo y adaptabilidad como características profesionales positivas. Mientras que la primera maestra se enfoca en una característica personal que puede tener tanto ventajas como desventajas, la segunda maestra se enfoca en características profesionales. A pesar de estas diferencias, ambas maestras

reconocen que tienen características que las distinguen de los demás docentes y parecen tener conciencia de cómo sus características personales y profesionales impactan su relación con los alumnos y su práctica docente.

Subindicador 1.3: Identificación con el resto de profesionales: elementos comunes percibidos.

- **Entrevista 1:** En este caso la entrevistada considera que lo que le identifica con el resto de profesionales es la adaptación de materiales y el trabajo en equipo.
- **Entrevista 2:** La maestra se identifica con el resto de docentes en la implicación y preocupación por el alumnado. Ha mencionado que hasta ahora no ha visto a ningún docente que no piense en sus alumnos.

Comparación: Las dos maestras tienen perspectivas diferentes sobre lo que las identifica con el resto de docentes. La primera maestra considera que la adaptación de materiales y el trabajo en equipo son los aspectos que más tiene en común con el resto de compañeros. Por otro lado, la segunda maestra cree que la implicación y preocupación por el alumnado es lo que la identifica como los demás, destacando que esta es una característica común en todos los docentes que ha conocido, ya que no hay maestro que no se preocupa por su alumnado.

Indicador 2: Vivencias afectivas:

Subindicador 2.1 Emociones y sentimientos experimentados durante el primer año del ejercicio profesional y sus desencadenantes internos y externos.

- **Entrevista 1:** Los sentimientos y emociones experimentados por la maestra durante el primer año son gratificantes al ver que enseña y ayuda a los niños, a pesar de contar con pocos recursos. Sin embargo, también resultan estresantes debido al cambio constante. En cuanto a cómo gestiona estos momentos estresantes, trata de priorizar las tareas y organizarse paso a paso. Por otro lado, en cuanto a la relación con los alumnos, ella comenta que los alumnos confían en ella, aunque a veces le resulta difícil imponer autoridad. Asimismo, en relación con los compañeros, ella destaca que

siempre ha recibido apoyo y respuestas a sus preguntas. También ha mencionado que ha contado con la ayuda del equipo directivo. Por último, ella menciona que no ha tenido la oportunidad de tratar directamente con las familias, ya que como profesora de apoyo, su función es transmitir la información a los tutores, quienes a su vez se la comunican a las familias.

- **Entrevista 2:** La entrevistada ha explicado que en su primer año experimentó nervios debido a la incertidumbre sobre cómo realizar ciertas tareas, pero también entusiasmo por estar haciendo algo que realmente quería hacer y por intentar hacerlo lo mejor posible. En la escuela rural, se sentía un poco perdida y menos acompañada, ya que no sabía cómo abordar ciertas situaciones. Para gestionar estos sentimientos, la maestra recurría a la lectura y al intercambio de experiencias con otros docentes, y las redes sociales también le resultaron útiles. Además, destaca la importancia de apoyarse en compañeros que estén trabajando en un nivel similar, ya que siempre estuvo dispuesta a preguntar y pedir consejos en los colegios donde trabajó, especialmente durante su primer año, y encontró que siempre había profesionales dispuestos a ayudarla y ofrecerle orientación dándole algunos consejos.

Por otro lado, en cuanto a la relación con los alumnos, ella menciona que fue muy buena, ya que los niños eran muy cercanos y ella siempre estuvo atenta para asegurarse de que estuvieran haciendo las cosas bien. En la realización de las tareas diarias, se sentía muy tranquila, gracias a su experiencia previa como monitora y directora de campamentos. Sin embargo, en las evaluaciones más estructuradas y formales, se sentía más insegura. En general, se sentía cómoda en el día a día debido a su experiencia previa. En cuanto a la relación con los compañeros, tuvo la suerte de coincidir con dos maestras recién llegadas, con las que se hizo amiga y trabajó conjuntamente. Ella ha mencionado el hecho de trabajar con gente con la que te llevas bien, se hace más fácil.

- En cuanto al equipo directivo ella menciona que ha habido colaboración y que le han ayudado en todo lo que ella necesitaba. Y por último en cuanto a las familias, ella manifestó que nunca tuvo mala relación con las familias ni tampoco ha tenido unas familias que hayan dificultado o que se hayan puesto en contra de algo que ella había propuesto.

Comparación: Ambas docentes indican que tiene una buena relación con los alumnos y también añaden que ellas consideran de gran importancia el apoyo recibido por parte de sus compañeros, los demás docentes del centro. A nivel emocional, destacaron sentimientos y emociones positivas como la gratificación y el entusiasmo, resultados del trabajo diario con sus alumnos. Aunque, por otro lado, también experimentaron emociones negativas, como estrés y nervios, especialmente al inicio. La primera maestra se sentía estresada y con dificultades para imponer autoridad, mientras que la segunda maestra se sentía insegura en las evaluaciones formales y nerviosa, aunque ella tuvo más ventaja, gracias a que su experiencia como monitora y directora de campamentos contribuyó a que estuviera más cómoda en su día a día. Hay un aspecto a tener en cuenta, es que en todo este periodo emocional, ambas han destacado que encontraron apoyo en la institución de alguna manera, por un lado, a la primera siempre le respondieron sus dudas o preguntas y pudo contar con el apoyo del equipo directivo, mientras que la segunda tuvo la ventaja de encontrarse con otras maestras noveles y ayudarse mutuamente, además de buscar apoyo en otros medios como redes sociales, otros profesores y lecturas, lo que le supuso una gran ayuda como novel.

Subindicador 2.2 Evolución a nivel emocional en los años siguientes y sus desencadenantes internos y externos y autogestión emocional.

- **Entrevista 1:** La entrevistada comienza definiendo su profesión de maestra como un trabajo social, ya que implica trabajar y educar a personas. Por ello, dado su esfuerzo en hacerlo lo mejor que puede, ella considera que ha evolucionado de manera significativa. Expresa que las razones de su evolución se deben a que aprendió a manejar situaciones complejas, a hacer que los alumnos le tengan respeto y lograr que la escuchasen. En referencia al aspecto emocional, ella destaca que su experiencia actual es bastante diferente a sus primeros comienzos dando clase, los cuales fueron muy complicados para ella. Algunos aspectos que influyen en sus emociones en gran medida fueron los cambios de entorno escolar, debido a que, como bien señala ella, al trabajar tanto en entornos rurales como urbanos, notó grandes diferencias. En primer lugar, en aquellos de gran tamaño, las aulas se encontraban más masificadas y había menos sesiones de intervención, mientras que en los centros educativos más pequeños ella podía centrarse en sesiones más individualizadas con sus alumnos, proporcionándoles mejor atención. Por ello, emocionalmente, ella prefiere trabajar en entornos rurales, ya que los entornos urbanos le generan más estrés.

Las barreras más importantes que plantea el entorno son la falta de recursos en los hogares de los niños y el absentismo escolar, especialmente en ciertas etnias como la etnia gitana. La maestra considera que la constancia es fundamental para adquirir habilidades como la lectoescritura, pero el absentismo frecuente dificulta el proceso de enseñanza. En su experiencia, ha observado que algunos niños de la etnia gitana tienden a faltar más a clase, lo que supone una barrera adicional para poder enseñar de manera efectiva.

- **Entrevista 2:** La entrevistada menciona que ha habido un cambio significativo desde que empezó su actividad docente hasta el momento actual, ya que ha podido identificar qué funciona y qué no, y se ha ajustado en consecuencia. Destaca que ha ganado tranquilidad y seguridad en su trabajo, aunque como interina siempre tiene la preocupación sobre su situación laboral para el año siguiente. Ella ha mencionado que ha trabajado en diferentes centros escolares ubicados tanto en Zaragoza, Monzón, un CRA en la localidad de Robres y ahora en un pueblo cerca de Aínsa con solo 4 niños. Su respuesta ante la pregunta sobre cómo manejar la transición de tener muchos niños a tener solo 4 de diferentes niveles fue: "un poco una locura, aunque al final todo se reduce a la supervivencia". Reconoce que es difícil y que al principio sentía nervios e incertidumbre sobre cómo abordar la situación. En el día a día, tiene la sensación constante de "ir apagando fuegos". La maestra ha señalado que este año se le ha hecho muy complicado, debido al hecho de que tiene a su cargo educar y formar a niños de diferentes edades y niveles educativos, quienes son tres niños de Educación Infantil y uno de Educación Primaria. Ella nota que existen grandes diferencias en cuanto a necesidades y aprendizaje entre ellos, lo que le genera incertidumbres, como por ejemplo, si ella escoge centrarse más en el alumno mayor, los pequeños pueden quedar desatendidos, mientras que si se enfoca en acompañar más a los pequeños, el mayor puede no progresar al ritmo que debería. Por ello, tras bastantes dificultades, considera que ha encontrado la forma más efectiva de trabajar con cada uno de ellos, especialmente con los alumnos de Educación Infantil. En dicha etapa, ella ha visto de gran eficacia la metodología basada en proyectos, ya que ésta permite que todos los alumnos aprendan y se desarrollen según sus capacidades, aunque posteriormente ella evalúe de manera formal a un alumno o dos. El trabajo con esta metodología no fue sencillo, ya que requirió mucha investigación y aprendizaje acerca de cómo adaptar los contenidos de los proyectos a las necesidades de cada uno de sus alumnos. En

cuanto al impacto emocional que ha tenido al cambiar de entorno, ella menciona que ha sido una mezcla de emociones. Por un lado, ha sentido alegría y gratitud por tener trabajo y la oportunidad de conocer nuevas cosas, ya que valora tener el curso completo y agradece la oportunidad de trabajar en diferentes lugares. Aunque es de Zaragoza, no le gustaría trabajar siempre allí, ya que cree que Aragón es muy enriquecedor y ofrece muchas posibilidades. Sin embargo, el destino actual no era el que esperaba, lo que le ha generado cierta ansiedad y preocupación por cómo compaginar su vida personal con las demandas de su trabajo. Por último, las barreras más importantes que le ha colocado el entorno como maestra novel son, en primer lugar, el desconocimiento de cómo es el entorno. En la escuela rural, es imprescindible el uso del entorno como parte fundamental del aprendizaje del alumnado. Actualmente, ella se encuentra en Sobrarbe y tiene que aprender cómo es la zona y sus características para saber cómo apoyarse en él. Según ella, supone un gran desafío conocer cómo es ese entorno, ya que la actividad que más les gusta a sus alumnos es la caza, y como la caza no forma parte de su entorno habitual, ha tenido la necesidad de aprender sobre ello.

Comparación: Ambas maestras expresan que han experimentado de manera significativa una gran evolución tanto en el aspecto emocional como profesional en su trabajo como maestras noveles. En la primera entrevista, la maestra destacó que su calidad como maestra novel mejoró tras aprender a manejar y controlar diferentes situaciones complejas, y también al ganarse el respeto de sus alumnos. Aspectos que al mismo tiempo tuvieron un impacto emocional muy positivo en ella. Además, también enfatizó en su preferencia por los entornos rurales, ya que los urbanos le generan altos niveles de estrés debido a la masificación del alumnado y las pocas opciones de intervención. Por otro lado, la segunda maestra también menciona positivamente su cambio. Ella expresa que actualmente siente mayor tranquilidad y seguridad en sí misma, aunque eso no quita la incertidumbre constante que siente por su situación laboral. Ambas maestras, vivieron situaciones similares como la adaptación en diferentes entornos y situaciones, lo que les llevó a experimentar emociones como la ansiedad, el estrés y la preocupación. En referencia a las barreras que se encontraron en sus primeros comienzos, la primera maestra expresa la falta de recursos necesarios en los hogares de los niños y el alto absentismo escolar en algunos casos. Mientras que la segunda entrevistada menciona el desconocimiento que tiene acerca de los entornos rurales y la

necesidad que siente de aprender sobre las características de estas zonas, para poder enseñar a sus alumnos de manera más efectiva.

Subindicador 2.3 Autoestima

- **Entrevista 1:** La maestra considera que cuando se realiza una labor que ayuda a alguien, en su caso, ayuda a adquirir conocimientos y habilidades, ella menciona que se siente bien. Al igual que hacer un voluntariado y sentirse bien, ella cree que es un trabajo que ayuda a aumentar el autoconcepto y la autoestima, porque ve cómo lo que hace tiene un impacto directo y positivo en otras personas. Los niveles de confianza y seguridad que tiene en sí misma son de siete sobre diez, porque considera que aún está en progreso y aprendizaje. Ella menciona que cuando las cosas salen bien y no hay imprevistos, y cuando enseña y ve que los alumnos han entendido todo lo que les ha explicado, su autoestima aumenta. Sin embargo, también tiene en cuenta que, aunque no se lleguen a adquirir los objetivos curriculares, la autoestima debe estar recompensada porque tú, como maestra, has realizado todo lo que has podido.

- **Entrevista 2:** La maestra expresa que el presente año está resultando de gran dificultad para ella, ya que considera que su autoestima ha disminuido. Una posible razón puede deberse a que se está esforzando bastante en el trabajo de un ciclo que no es el suyo propio, y siente la incertidumbre de no estar haciendo las cosas adecuadamente. A pesar de que ella se esfuerza al máximo, muchas veces se siente desestructurada. Ella muestra un gran esfuerzo e intenta hacer todo lo mejor posible, y no tiene sensación de no valer, pero debido a su incertidumbre e inseguridad, ella valora su autoestima en un 6 sobre 10. Ante la pregunta de cuáles eran los aspectos que fortalecen su autoestima, ella respondió que en primer lugar, era la reacción directa con sus alumnos. El feedback inmediato de los mismos ante las cosas que salen bien y la observación de ella misma al ver cómo su trabajo y esfuerzos dan frutos, hacen que ella se anime emocionalmente y su autoestima se eleve. No obstante, existen otros elementos que desgastan el nivel profesional de esta maestra que según ella son: cuando las reacciones y los feedbacks suelen ser negativos, las expectativas no se cumplen, la burocracia y la parte administrativa. Por último, ella añade que durante este año, ha tenido que asumir muchas otras responsabilidades importantes que no tienen feedback directo, ya que ella es la directora, lo que le

genera mucha más incertidumbre acerca de la eficacia de sus labores, tanto como profesora como de directora.

Comparación: Ambas entrevistadas concluyen que su autoestima se ve afectada por su profesión y labor como maestras noveles y por los feedback que reciben de su entorno. La primera maestra expresa que su autoestima se eleva cuando observa que sus alumnos responden de manera positiva a sus clases, mostrando comprensión y logro de objetivos propuestos. No obstante, ella proporcionó una valoración de su autoestima en un 6 sobre 10 debido a las dificultades que está afrontando y a su inseguridad por sentir que no está realizando su labor adecuadamente. Por otro lado, la segunda maestra menciona también la importancia que tiene para ella el feedback directo que le proporcionan sus alumnos, lo que ayuda a fortalecer su autoestima. Este año ella considera que su autoestima ha disminuido en gran medida debido a las preocupaciones y la sobrecarga de trabajo, ya que ella asume la responsabilidad de maestra y de directora, lo que le ha generado mayores incertidumbres burocráticas, además de la ausencia de feedbacks directos, lo que repercute de manera negativa en su autoestima.

Por último, ambas docentes coinciden en que su relación con sus alumnos y el impacto positivo que tienen sus esfuerzos en ellos se vuelve un elemento de gran fuerza para su autoestima y satisfacción laboral.

Indicador 3: Demandas y desafíos

Subindicador 3.1 Desafíos enfrentados más importantes

- **Entrevista 1:** El desafío que ha enfrentado la docente es ser figura de autoridad, es decir, lograr que los alumnos la respeten, lo cual puede ser complicado debido a su juventud.
- **Entrevista 2:** La maestra menciona como desafíos la falta de recursos personales y tecnológicos, como apoyo de otros docentes y el acceso a recursos tecnológicos como es el caso de pizarras digitales. Otro desafío es la rotación anual de centros escolares, lo que suele generar preocupación y ajustes constantes. La falta de colaboración efectiva de las familias, aunque se reconozca su implicación en los alumnos. Y por

último las dificultades socioeconómicas de las familias que repercuten negativamente en los alumnos.

Comparación: Las dos entrevistadas enfrentan dificultades y desafíos diversos. La primera maestra se centra en establecer respeto y autoridad en su aula, ya que cuenta con dificultades para ello debido a su juventud. Por otra parte, la segunda maestra expresa que tiene desafíos relacionados con la falta de recursos en el aula, la constante rotación por los colegios, las dificultades para las colaboraciones con las familias y los problemas socioeconómicos de las mismas. Se puede observar cómo los desafíos varían de una maestra a otra, debido a que la primera docente se centra más en aspectos relacionados con su interacción con los alumnos, mientras que la segunda hace más referencia a desafíos del entorno, el centro y las familias. Dimensiones que afectan su desenvolvimiento como maestra novel.

Subindicador 3.2 Actitud

- **Entrevista 1:** La maestra utiliza recompensas, por ejemplo, "si hacemos esta tarea, luego podemos descansar un poquito y seguir". También menciona que se puede utilizar como acción-reacción, puedes ver que hay niños que están respondiendo, y recompensarlos un poco también. Alguna vez ha utilizado alguna canción o ejercicio de relajación si ve que están distraídos, para que se concentren y le hagan caso, le escuchen, etc.
- **Entrevista 2:** Esta maestra menciona que ante los desafíos, ella muestra una actitud positiva y trata de buscar diferentes soluciones para superar los distintos obstáculos o desafíos que le surgen.

Comparación: Las dos maestras muestran actitudes positivas en relación a su profesión. La primera maestra expresa que ella emplea estrategias motivadoras y flexibles útiles para poder tener una buena gestión de sus alumnos, lo que refleja su actitud de mantener un ambiente positivo para el aprendizaje en el aula. Mientras que por otra parte, la segunda maestra destaca por mostrar una gran actitud positiva ante los retos y las dificultades que se le presentan. Ella muestra una actitud resolutiva, manteniéndose positiva y flexible.

Las actitudes de ambas docentes son fundamentales para poder desenvolverse adecuadamente y para superar los retos y las dificultades en esta etapa como noveles.

Subindicador 3.3 Percepción de los desafíos

- **Entrevista 1:** Según esta maestra, todo tiene que ser un reto, porque al final algo con lo que uno tiene que convivir, lo tiene que tomar como un reto si no va mal.
- **Entrevista 2:** La maestra percibe los desafíos dependiendo el impacto que tienen los mismos en su alumnado. Ella considera que los desafíos más importantes son aquellos que afectan el aprendizaje en el aula, como por ejemplo la carencia existente de recursos (tanto personales como tecnológicos). No obstante, a pesar de añadir que éstos podrían resolverse, a ella le preocupa que su carencia afecte en gran medida y directamente a sus alumnos, en especial a aquellos con dificultades del aprendizaje. Por ello, lo considera como problemas graves que necesitan atención prioritaria.

Comparación: Ambas maestras tienen unas percepciones diferentes en cuanto a los desafíos que se les presentan. La primera maestra percibe que cualquier reto puede ser abordado de manera positiva, mientras que la segunda siente mayores preocupaciones, en especial con aquellos desafíos que afectan de manera directa a sus alumnos.

Indicador 4: Necesidades de formación y autodesarrollo

Subindicador 4.1: Ideal profesional (el yo ideal): cómo se percibe el sujeto a sí mismo de una manera ideal.

- **Entrevista 1:** La entrevistada considera que dentro de 5 años se ve más segura de sí misma, con más autoridad y confianza en su rol, además de contar con más experiencia y conocimiento sobre qué es lo que funciona y qué es lo que no (aspectos que está descubriendo poco a poco durante este periodo de experiencia como novel) en el aula y con los niños.
- **Entrevista 2:** Su visión dentro de 5 años es la de estar más cerca de su hogar y tener una mejor calidad de vida. Esta maestra destaca la posibilidad de ser madre en el futuro y para ello tiene que saber compaginar su vida laboral con la familiar. Lo que le llevará a aprender a gestionar su tiempo y a darle prioridad a sus responsabilidades con mayor eficacia.

Comparación: Una maestra espera ejercer más autoridad, desarrollar confianza y adquirir experiencia y conocimiento sobre las estrategias que funcionan y las que no con sus alumnos. Mientras que la otra maestra desea trabajar cerca de su hogar y espera poder equilibrar su vida laboral y su vida familiar.

Subindicador 4.2: Necesidades

- **Entrevista 1:** Las necesidades que tiene la docente son sacar la plaza, así que le gustaría aprobar las oposiciones.
- **Entrevista 2:** Las necesidades que tiene esta docente son la estabilidad y la continuidad.

Comparación: Las dos profesionales expresan necesidades diferentes. Por una parte, la primera maestra destaca su necesidad de aprobar y superar las oposiciones para obtener su plaza. Mientras que por otra parte, la otra docente persigue la estabilidad y la continuidad de

su trabajo como maestra. En general, ambas destacan la necesidad de alcanzar la comodidad, la estabilidad y la felicidad.

Subindicador 4.3 Metas de formación planteadas

- **Entrevista 1:** La docente busca ganar experiencia y aprender de los niños con diferentes trastornos, ya que considera que la teoría es distinta a la práctica, por lo que cuando se tiene presente al alumno, no se sabe bien cómo atender sus necesidades. Quiere saber cómo manejarlos de manera efectiva, como así también de desarrollar habilidades para apoyar a sus alumnos de manera adecuada.
- **Entrevista 2:** Las metas que persigue la maestra hacen referencia a la continuidad de formación, con el objetivo de mejorar su práctica como docente, además de mantenerse actualizada en cuanto a los nuevos cambios y tendencias en la educación actual. También añade que desea profundizar en aquellos aspectos que le interesan como por ejemplo la literatura infantil.

Comparación: Ambas docentes muestran poseer unas metas bastante similares, debido a que las dos buscan seguir adquiriendo formaciones con el objetivo de mejorar sus prácticas docentes. Sin embargo, existen algunos matices entre ellas. En primer lugar, la primera maestra parece enfocarse más en seguir ganando experiencia y aprender a atender y apoyar mejor a sus alumnos con necesidades educativas especiales o trastornos, mientras que la segunda maestra busca formarse específicamente en temas que son de gran interés para ella como la literatura infantil o mantenerse actualizada acerca de los nuevos cambios en la educación. A rasgos generales, ambas buscan mejorar su práctica como docentes noveles.

Subindicador 4.4 Acciones realizadas para lograr las metas.

- **Entrevista 1:** La maestra se centra en recoger específicamente la información que necesita mediante preguntas que le realiza a otros profesionales o tutores sobre los alumnos y las necesidades de los mismos. También añade que ella suele observar cómo los alumnos responden a las diversas estrategias que aplica en el aula, para así ajustarse a ellos y sus necesidades aplicando aquellos enfoques o estrategias que mejor se adapta a cada uno de ellos.

- **Entrevista 2:** La maestra aprovecha las oportunidades de formación ofrecidas por el sistema educativo de Aragón participando en cursos de formación proporcionados por el centro de profesorado. También participa en la formación ofrecida por su propio centro educativo. Ella menciona que las necesidades que tiene suelen estar normalmente cubiertas.

Comparación: Ambas maestras hacen referencia a la importancia de mejorar sus prácticas como docentes noveles. La primera maestra se enfoca en recoger información directamente de los alumnos y otros profesionales para seguir mejorando, mientras que la segunda maestra aprovecha las oportunidades de formación ofrecidas por el sistema educativo y su centro, participando en cursos y actividades de formación. La primera se centra en la observación y adaptación individualizada, mientras que la segunda aprovecha los recursos formativos que ofrecen.

Subindicador 4.5 Aspecto del entorno que dificultan el autodesarrollo

- **Entrevista 1:** La maestra indica que uno de los aspectos que han dificultado su autodesarrollo es la organización del aula y los recursos disponibles, ya que no son como ella le gustaría que fuesen. Asimismo, también menciona que su desarrollo como profesional está estrechamente relacionado a su crecimiento personal. Al trabajar con alumnos y profesionales, además de aprender habilidades y estrategias nuevas, también desarrolla capacidad para interactuar con otros, comprender sus necesidades y perspectivas, y adaptarse a diferentes situaciones, dada la importancia que tiene su entorno en relación a ella y su práctica docente.
- **Entrevista 2:** La entrevistada considera que los retos que el entorno laboral le ha propuesto le han permitido desarrollarse en diferentes dimensiones. Destaca que su oficio como maestra novel ha tenido importantes impactos tanto en su vida personal como profesional. Pero añade que el aspecto que le ha permitido evolucionar y le ha ayudado mucho ha sido la formación continua que ha estado llevando a cabo para afrontar su labor profesional y vida personal.

Comparación: Ambas docentes destacan la conexión existente que hay entre su vida laboral y su vida personal, aunque las experiencias y los obstáculos vividos varían según cada maestra. La primera entrevistada mencionó que los obstáculos o retos que ella tuvo que afrontar fueron las dificultades para organizar el aula y la baja cantidad de recursos disponibles. Esos aspectos para ella han sido importantes obstáculos para su autodesarrollo, aunque cuenta con otras ventajas muy importantes que la ayudan a superar los problemas como por ejemplo sus buenas capacidades de relación con los demás y de adaptación. Por otra parte, la segunda maestra percibe los retos del entorno como oportunidad para mejorar como maestra novel. Aunque ella afirma que el entorno de su oficio afecta en su vida profesional y personal, añade que cuenta con una herramienta que la ayuda a superar los obstáculos, la cual consiste en la formación continua.

Subindicador 4.6 Opinión formación postgradual.

- **Entrevista 1:** La maestra expresa que ella no pretende criticar el sistema educativo, de hecho, considera que la teoría aprendida durante la formación de los maestros es muy importante. No obstante, destaca que la verdadera formación la ha recibido en el día a día durante su trabajo como maestra, junto a los alumnos y los demás profesionales. Por ello, considera que lo fundamental para poder crecer profesionalmente es mediante la adquisición de la práctica, la experiencia y la interacción con los agentes educativos.

- **Entrevista 2:** La maestra considera que a veces, la formación se enfoca más en obtener puntos para oposiciones o mejorar la carrera profesional que en aprender de verdad. Esto lo que genera es que no se aprovechen al máximo las oportunidades de formación. Por ello, ella considera que hay que valorar más los cursos porque a veces son los que te ofrecen la formación que necesitas más que los másteres por ejemplo. En cuanto a la formación de la carrera universitaria, ella considera que la parte teórica de la carrera es indispensable, pero que podría ser más efectiva si se complementará con sesiones o más prácticas impartidas por profesionales que estén trabajando en entornos específicos. También añade, que ella realmente aprendió con las partes prácticas de la carrera, pero cree que las asignaturas teóricas podrían ser más importantes si estuvieran más conectadas con la realidad del aula, por ello, dice que la carrera debería proporcionar más información sobre cómo es la realidad después de

acabar la carrera, como las salidas laborales y los requisitos específicos para trabajar en diferentes tipos de centros educativos (pública, concertada, etc.).

Comparación: Ambas docentes muestran un pensamiento común, el cual hace referencia a que la experiencia práctica es esencial para el crecimiento personal tras finalizar la carrera universitaria. La primera docente expresa que el aprendizaje real es el que ocurre en el trabajo diario con los alumnos y los demás profesionales, y no en la teoría. Por otro lado, la segunda maestra defiende que mayoritariamente, los maestros noveles suelen tener el pensamiento de trabajar para conseguir puntos de cara a las oposiciones, y se olvidan de aprender de verdad. Asimismo, también añade que la formación universitaria debería incluir en su plan de estudios mayor número de prácticas reales, como así también de establecer mejores conexiones entre la teoría y la realidad que posteriormente se observan en las aulas.

Subindicador 4.7 Formación continua.

- **Entrevista 1:** La maestra menciona que la universidad le ha ofrecido toda la formación que ella necesitaba, pero insiste que a pesar de ello hay que seguir formándose. Considera que la universidad, al proporcionarle la formación base que necesitaba, es como si le hubiera facilitado las llaves para ser docente, pero afirma que toda la formación que se reciba de más siempre es positiva y aporta más todavía. Ella considera que la formación no tiene límite, y que hay que seguir formándose continuamente.
- **Entrevista 2:** La maestra explica que no es que le haya faltado información, sino que a medida que trabaja, va detectando nuevas necesidades de formación, que la carrera no le ha facilitado. Desde su perspectiva, la formación continua es fundamental para poder conocer las necesidades y la evolución de las mismas, como así también de las herramientas necesarias que se necesitan en el ámbito educativo actual. Por ello, en todo momento que necesitó ayuda, siempre encontró apoyo en los Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE), quienes le ofrecían información y oportunidades de formación relevantes, es decir, que no tuvo que buscar formación por su cuenta, ya que la información y las oportunidades de formación se le fueron proporcionadas.

Comparación: Ambas maestras coinciden en que la formación continua es muy necesaria y no pueden dejar de formarse. Sin embargo, la primera maestra considera que la universidad le proporcionó una buena base, aunque sigue necesitando formarse más. La segunda maestra destaca que la carrera fue insuficiente, no cubrió todas sus necesidades que necesitó una vez comentada la experiencia real como novel. Gracias a que necesitaba más formaciones, conoció los Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE) quienes le proporcionaron la ayuda necesaria y las formaciones adecuadas.

8. DISCUSIÓN: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y RELACIÓN CON LA SITUACIÓN DE MAESTRO NOVEL.

Como se ha ido planteando a lo largo del desarrollo del presente TFG, se ha recogido información que abarca el concepto de la identidad y su relación con los componentes que influyen en su construcción por parte de los maestros noveles. Se han realizado entrevistas a las maestras noveles, quienes compartieron sus vivencias, emociones, dificultades, necesidades y autorrepresentaciones durante su práctica profesional en el entorno de las aulas de Educación Infantil. Todos los factores analizados, como las autorrepresentaciones, vivencias, desafíos entre otros influyeron significativamente en la configuración de su identidad profesional novel. En primer lugar, se ha valorado que la identidad conforma un aspecto personal, desarrollado en base a vivencias, autorrepresentaciones y el nivel de autoestima de este profesorado novel durante sus primeras experiencias en la labor docente. Como plantean Buitrago y Cárdenas (2017 citado en Olave, 2020) es muy importante reconocer que las emociones, la autoestima y los estados de ánimo son indispensables para la consolidación de la identidad personal. Por ello, algunas de las emociones que han tenido lugar en las primeras experiencias de los docentes entrevistados han sido incertidumbre, nervios, sentimiento de estar perdidos, estrés, baja autoestima. Emociones y aspectos que, al principio, suponen ser un reto, pero son muy habituales durante los inicios de la docente, ya que comienzan la construcción de la identidad docente. Como así se demostró en las investigaciones de Bedacarratx (2012, citado en Buitrago-Bonilla et al., 2017), quien señaló que durante estos periodos, los maestros en formación experimentan “incertidumbre, inseguridad y desubicación” cuando realizan un cambio de referente de identidad, es decir, pasar del rol de estudiante al de maestro. Por lo que es muy habitual sentir inseguridad y no sentirse completamente formados para afrontar la realidad. Otro de los aspectos fundamentales que forman parte de la construcción de la identidad, es la socialización. En los maestros noveles, se ha observado que “su identidad profesional se ha visto influida por otros profesores, por familias y estudiantes” (Santamaría, Torrego y Ortiz de Santos, 2018, p.186). La identidad del maestro pareciera ser una forma de respuesta a las expectativas de los otros grupos sociales. (Olave, 2020). Los entrevistados confirmaron dichos aspectos con su necesidad de apoyo de sus compañeros docentes, la importancia de las relaciones y el apoyo de la institución educativa cuando comienzan sus primeras experiencias. Las dificultades y retos que surgen de las tutorías familiares y el aprendizaje social que llevan día a día con sus alumnos. Ligado a la socialización, identificamos que el autoconocimiento de las maestras

noveles que forja y solidifica la identidad docente, ya que éste es el que genera en mayor medida el sentimiento de pertenencia y de empoderamiento de los maestros noveles (Timostuk y Ugaste, 2010, citado en Buitrago-Bonilla et al., 2017). El autoconocimiento se trata de un aspecto muy personal, pero de gran importancia. Por ello, durante las entrevistas, los resultados fueron asociados al autoconcepto que tenía cada maestro de sí mismo durante sus primeras experiencias como novel. Destacando, por ejemplo: la organización, la autoridad, implicación, cariño, cercanía, constancia, programación, adaptabilidad, entre otros. Todos ellos asimismo conforman la autobiografía y el autoconcepto de cada uno (Aristizábal Fúquene, 2019). Los retos y dificultades que ocurren durante el periodo novel tienen una gran repercusión para la construcción de la identidad, sobre todo en el choque de la realidad que se encuentran los maestros noveles, como así indican los entrevistados, quienes expresan que en la carrera se debería proporcionar y realizar mayores preparaciones a los alumnos ante esta gran diferencia que impactó, sobre todo en los contextos rurales, en los que se presentan mayores retos, ya que estos retos y dificultades los aprenden a gestionar a base de práctica (Olave, 2020). Por ello, los entrevistados han expresado una enorme necesidad tan grande de seguir en continua formación, ya que, la formación universitaria, como igualmente expresan los entrevistados, aunque completa muchas veces la realidad la supera, por ello, deben seguir aprendiendo, para así superar los retos y dificultades, además de adaptarse a los cambios sociales y educativos presentes en las aulas ahora, construyendo al mismo tiempo su identidad y gestionando sus emociones. Estos testimonios los hemos visto en el análisis realizado por Mariño, Pulido y Morales (2016), quienes expresan que la formación de maestros es un constante aprender y desaprender junto a práctica de aula, que está estrechamente ligada a la transformación en sí de su propia identidad profesional. Por último, es importante destacar que la configuración de la identidad de los maestros noveles nunca se completa del todo, sino que es dinámica y plástica, modificándose según sus vivencias, experiencias, autoconcepto y socialización, entre otros factores (Jarauta y Pérez, 2017, citado en Olave, 2020). Esta identidad sigue formándose y desarrollándose debido a todo lo mencionado anteriormente, como señala Ariszábal Fuquene (2018). Por lo tanto, a medida que avanzan estos procesos, se puede considerar que su identidad no se limita únicamente a desarrollarse durante el período inicial de su carrera, como así también expresan las docentes, cuando hacen referencia a la formación continua, a sus próximos destinos, cada uno y sus complejidades y retos, los procesos burocráticos, y sobre todo a su visión futura.

9. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis y la discusión de los resultados obtenidos en base al contenido de las entrevistas realizadas a las maestras noveles, podemos afirmar que todas las vivencias que experimentan los maestros noveles desde el inicio de su actividad laboral influye en gran medida en la construcción de su identidad profesional. Tal como se planteó en la introducción, los primeros años de ejercicio laboral de los maestros representan una etapa muy importante en la construcción de la identidad profesional. A través de la interpretación de las entrevistas, hemos analizado en profundidad las autorrepresentaciones, vivencias, desafíos de los docentes noveles. Los principales retos que hemos podido poner en valor han sido los referentes a la gestión del aula, sensación de soledad profesional experimentada, dificultades para adaptarse al entorno educativo, e inestabilidad laboral, entre otros factores. Además, hemos podido comprobar cómo cada una de las docentes ha desarrollado diferentes estrategias personales para gestionar o afrontar todos los desafíos que le surgen, bien apoyándose en sus compañeros de trabajo o mediante sistemas de formación continua. El estudio de caso ha sido la técnica metodológica idónea, porque ha recogido todos los aspectos que configuran la identidad profesional a partir de testimonios de maestras noveles. Una de las conclusiones más importantes que hemos podido comprobar, es la percepción de las docentes en relación a la formación recibida. Para ellas, la formación universitaria ha sido fundamental para asentar las bases de su desarrollo profesional y que les facilita la inserción a la realidad. También han destacado que esta formación suele ser insuficiente, especialmente cuando se trata de enfrentar contextos difíciles y rurales. Por ello, enfatizan la necesidad de seguir formándose y aprendiendo en una realidad educativa caracterizada por cambios sociales y tecnológicos, diversidad y falta de recursos en algunas escuelas, como nos comparten las docentes. Destacan también la importancia del apoyo institucional para guiar y apoyar a los maestros noveles en su desarrollo profesional. Todo lo referido da lugar a su ubicación como maestro novel, y al proceso de construcción de su identidad docente en un entorno en constante cambio y cada vez más complejo sea un gran reto. Por ello, tal y como planteamos a nivel teórico, hemos podido comprobar que la identidad del maestro novel es un aspecto complejo, influenciado por experiencias iniciales y por emociones como el miedo, la inseguridad o la falta de autoestima. Aunque estas emociones pueden ser un desafío, (además de que es muy normal al tratarse de un contexto diferente al conocido), este trabajo me ha permitido comprender que siempre estarán presentes, independientemente de los años de experiencia o lugares de trabajo. La clave quedará siempre en la actitud y perspectiva que

cada maestro tenga hacia los retos. Las entrevistas mostraron que cada maestra afronta los desafíos de manera diferente. Si bien una de las entrevistadas valora los desafíos como oportunidades de crecimiento, otra los asumía con más inseguridad. Además de otros aspectos que los diferenciaba, como por ejemplo, que una solía más aprender de maestros experimentados o de comprender la eficacia de sus estrategias directamente a través de sus alumnos, mientras que otra se decidía más por realizar formaciones oficiales adecuadas a las necesidades que ella buscaba. Gracias a todo lo aprendido de las maestras noveles, y a sus experiencias tan detalladas que me han ofrecido, considero que este trabajo además de ser útil para futuros investigadores, considero que me ha sido muy útil, dado que ahora me veo más preparada para afrontar los inicios de la maestría, especialmente en contextos rurales, para poder estar bien formada y poder atender a los alumnos adecuadamente. Considero que experiencias como estas deberían compartirse en la universidad, tal como las propias entrevistadas han sugerido. Sería beneficioso que se invitara por parte de la Facultad de Educación a maestros noveles con la finalidad de compartir sus vivencias o que los profesores, además de impartir contenidos, compartieran sus experiencias iniciales y las realidades que han enfrentado. De esta manera, podríamos acercarnos a la realidad de la profesión sin tener que experimentar el “shock de la realidad” de manera tan intensa por nosotros mismos cuando comencemos a trabajar. Ahora, haciendo mención a las dificultades encontradas durante la realización de este trabajo, he de destacar que una de las principales ha sido encontrar bibliografía que aborde específicamente las etapas históricas en relación a la forma como adquieren maestría y dominio los maestros noveles. Tengo la sensación de que, aunque los maestros noveles siempre han existido, no se les ha dado mucha importancia hasta que hubieran adquirido mucha experiencia o hayan sido figuras históricas. Otra de las dificultades que se presentó durante el desarrollo del trabajo fue la búsqueda de maestros noveles con poca experiencia y principalmente de la comunidad de Aragón. Durante la búsqueda se localizaron bastantes maestros, pero contaban con bastantes años de experiencia, por lo que fueron totalmente descartados. Finalmente se consiguieron dos maestras que cumplían con los criterios de búsqueda, es decir, contaban con poca experiencia y además habían trabajado en contextos tanto rurales como urbanos. En cuanto a aspectos de mejoría, se podría destacar el hecho de que, debido al reducido número de maestros entrevistados, se vio limitada la posibilidad de realizar mayores comparaciones y análisis de experiencias de maestros noveles. Si se hubiese contado con más participantes se podría haber apreciado un mayor enriquecimiento en el estudio mostrando una perspectiva más completa y detallada de la etapa inicial y la construcción de la identidad de los maestros noveles. Por último, y para

concluir, la realización de este trabajo ha supuesto un punto final a mis miedos de cara al futuro, debido a la incertidumbre que tenía sobre los nuevos comienzos después de finalizar la carrera. Por lo que ahora ya soy más consciente de lo que me espera. Aun así, mientras siempre me acompañe mi vocación por ser mejor maestra, afrontaré sea lo que sea con ganas. Además de que la educación fue, es y seguirá siendo fundamental y lo más importante que tenemos y necesitamos, sin importar el momento histórico en el que vivamos.

Para cerrar el TFG quiero compartir la siguiente frase de Charles Dickens:

“El sol es débil cuando se eleva primero, y cobra fuerza y coraje a medida que avanza el día.

En esta frase el sol representa al maestro novel, la debilidad es la inseguridad y las dificultades; la fuerza y el coraje, fruto de la experiencia y el esfuerzo, y por último el avance del día refleja la construcción de su identidad. Y así es como consigue el sol brillar tan fuerte como siempre había soñado.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Alvarez i Canovas, I., y Ferrer i Miquel, J. (2024) . Colom, T., Sarramona, J., y Vázquez, G. (2023). Reflexión y práctica pedagógica. HORSORI. 154 pp.. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287). Ha sido recuperado de <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3936>
- Anzano Oto, S., Vázquez Toledo, S., & Liesa Orús, M. (2020). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43–56. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 43–59. Ha sido recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (46), 189–204. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Barba, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid. [Tesis doctoral]. Ha sido recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/822/TESIS96-110331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barreto Da Cruz, G., Batalha, C.S., Campolo., T. (2023). Sentimientos que atraviesan la inserción profesional de los docentes: De la frustración a la acción. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 18, n. 00, e023133, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17795>
- Buitrago-Bonilla, R. E., Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225–246. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

- Correa Gorospe, J. M. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil: Las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 1-14. Ha sido recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236958.pdf>
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134.
Ha sido recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Gil Álvarez, J. L., y Morales Cruz, M. (2018). Las teorías psicológicas del aprendizaje. Sus implicaciones pedagógicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 126-131. Ha sido recuperado de: <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Gil Deza, L. (2022). Entre lo “Ideal” y lo “Real”: Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial. *Revista de Educación*, (25.1), 213-230. Ha sido recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5841/6020
- González-Vega, A. M. del C., Rubén Molina Sánchez, Alejandra López Salazar, y Gloria Leticia López Salazar. (2022). *The qualitative interview as a research technique in the study of organizations: .* New Trends in Qualitative Research, 14, e571. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Gortázar, L. (2025). El estado de la profesión docente en España: un análisis con datos sobre la situación del profesorado y las políticas que pueden contribuir a fortalecerlo. *EsadeEcPol*. Ha sido recuperado de: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/el-estado-de-la-profesion-docente-en-espana-un-analisis-con-datos-sobre-la-situacion-del-profesorado-y-las-politicas-que-pueden-contribuir-a-fortalecerlo/>
- Escartín Solanelles, J., Ferrer Grau, V., Pallàs Duran, J., & Ruiz Recasens, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar. Educación Universitaria*. Octaedro/ICE-UB. Ha sido recuperado de:

https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143998/1/ESCARTI%CC%81N-ET-AL_El-docente-novel-aprendiendo-a-ensen%CC%83ar_p.pdf

Estrada-Parra, A. F., Corral-Carrillo, M. J., & Martín Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades*, 48(48), 57–85. Ha sido recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/371138287_El_mentor_de_docentes_noveles_en_contextos_educativos_de_especial_complejidad

Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.5209/rced.63374>

Farreras, C. (2025, abril 22). Crece el abandono de maestros de primaria en el mundo y persiste de los de secundaria, según la Unesco. *La Vanguardia*. Ha sido recuperado de:
<https://www.lavanguardia.com/vida/20250422/10607105/crece-abandono-maestros-primaria-mundo-persiste-secundaria-unesco.html>

Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45.
Ha sido recuperado de:
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-15.pdf>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Flores, F. A. (2015). *Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias*. Educación y educadores, 18(3), 411-431. Recuperado a partir de
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4955>

Fuentealba Jara, A. R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65–106.

Ha sido recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. Wordpress

Gómez Urdáñez, J. L., & Pérez Merino, C. (2014). El maestro y la educación desde la historia social. EAcción pedagógica en los centros escolares: enfoque teórico y práctico (pp. 7–28). *Fundación Universidad La Rioja*

González de la Cruz, J. . (2019). La identidad profesional del docente. Un acercamiento a su desarrollo. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 2(4), 51–56.

Ha sido recuperado de: <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/59>

González-Delgado, M. (2016). *La formación del profesorado en perspectiva histórica: una visión internacional*. *História da Educação*, 20(50), 405–410. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. 10.1590/2236-3459/63490

González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 135–144. Ha sido recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286606>

Jara, A. R. F. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. Ha sido recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>

Jurado García, E., y Yarpaz Espinoza, L. C. . (2021). La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237–243.

Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.14483/16579089.14977>

- Marcelo, C (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. El profesorado principiante. Inserción en la docencia. (pp. 7-58). *Barcelona: Octaedro*. ISBN: 978-84-8063-352-9
- 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 Ha sido recuperado de:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20568/20045>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2019). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers’ induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962. Ha sido recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Maria Assunção Flores (2020): Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 10.1080/02607476.2020.1724659
- Mariño, L. A., Pulido, O., & Morales, L. (2016). Actitud Filosófica, Infancia y Formación de Maestros. *Praxis & Saber*, 15(7), 81-101. Ha sido recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/4772/477250547003/>
- Martínez, J. B. (2022). Narrativa autobiográfica: Subjetividad y Experiencia en la investigación educativa Autobiographical Narrative: *Subjectivity and Experience in Educational Research*.
- Meza Rueda, J. L. (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*. ISSN: 1794-4449. Ha sido recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69553551019>

Monge López, C., García Prieto, F. J., & Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar: A fiel to explore. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 141-159. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>

Muñiz Terra, L. (2018). Una propuesta cualitativa para la comprensión de la realidad social: El enfoque biográfico comparado [Ponencia]. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), *Universidad Nacional de La Plata*. Ha sido recuperado de: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/108788/Documento_completo.12696.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nubiola, J., & Espot, M. R. (2021). *Alma de profesor: la mejor profesión del mundo*. Editorial Desclée de Brouwer.

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, Vol.2 (3), 378–393. SSN: 2664-1496 ISSN-L: 2664-1488 . Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudí Perú. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>

Ortiz, R. & Berlington, S. (2018). Las corrientes pedagógicas y los desafíos de la educación. *Repositorio UMECIT*. Ha sido recuperado de: <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/90b895d2-9ce5-4f4f-9cbc-f0405845bb41/content>

Pantoja-Criollo, M. F. (2020). Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles: El caso de la gestión de aula y relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo [Trabajo de fin de máster, *Universidad Internacional de La Rioja*]. *Re-Unir*. Ha sido recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/10741/Pantoja%20Criollo%2c%20Mar%2c%20ada%20Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), 259-276. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13540600903478524>
- Pola, A. (2024, 13 de junio). Aragón, con un 40%, en el 'top 3' de las autonomías con una mayor tasa de profesores interinos. *El Periódico de Aragón*. Ha sido recuperado de: <https://www.elperiodicodearagon.com/aragon/2024/06/13/aragon-40-top-3-autonomias-103703756.html>
- Ponce Gea, A. I., & Rico Gómez, M. L., (2022). *Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: un Modelo desde la Teoría Fundamentada*. *Qualitative Research in Education*, 11(1), 01-28. Ha sido recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8865>
- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., & Cortés-Denia, D. (2022). *Inteligencia emocional como factor protector en docentes: Perfiles de estrategias de afrontamiento centrado en personas*. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 182-193.
- Ramírez Hernández, I. E. (2014). *El pensamiento educativo de los sofistas*. *Revista Filosofía UIS*, 13(1), 59–72. Escuela de Filosofía - UIS. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/4397/4679>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se regula el sistema de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 27, 1 de febrero de 2022.
- Romero- Sánchez, E., Gil-Martinez, L. & Almagro-Duran, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>

Ruiz Simón, E. (2024). La apoteosis de la educación para la Edad Moderna: Apuntes para una Historia de la Educación desde sus fines (pp. 109–115). *Tirant Humanidades*.
<https://philarchive.org/archive/RUIADL-3>

Sánchez-Olavarria, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?. *Revista de la educación superior*, 49(196), 39-56. ISSN 0185-2760
Ha sido recuperado de:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000400039&script=sci_abstract

Santamaría, N., Torrego, L. y Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. Ha sido recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53799>

Schaap, H., van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103283>

Sola Martínez, T., García Carmona, M., Fuentes Cabrera, A., Rodríguez García, A. M., y López-Belmonte, J. (2022). Innovación educativa en la sociedad digital. *Universidad de Granada*.
Ha sido recuperado de:
https://www.dykinson.com/media/pdf/indice_completo_de_la_obra_978-84-1324-493-8.pdf

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1227-1244.
Ha sido recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09787-x>

Suárez Montoya, B. (2022). Investigación cualitativa: una mirada desde las ciencias sociales. *Revista Digital La Pasión Del Saber*, 10(17), 60–74.

Ha sido recuperado de:

<https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/49>

(Original work published 1 de enero de 2020)

- Vaillant, D. (2021). *La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos*. Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro
- Vargas Castro, E. Z. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior: Modelo de choque divergente. *Revista Qurriculum*, 32, 115-134. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.07>
- Vonk, J.H.C. (1996). *A knowledge Base for Mentors of beginning Teachers: Results of a dutc Experience*, en R. McBride (Ed.) *Teacher Education Policy*. (pp.117-134). Londres: Falmer Press.
- Westermeyer-Jaramillo, M. A., & Valoyes-Chavez, L. . (2024). Abandono docente desde las narrativas de profesoras noveles en contextos escolares interculturales. *Revista De Humanidades*, (51), 207–231. Ha sido recuperado de: <https://doi.org/10.5944/rdh.51.2024.41257>

11. ANEXOS

Anexo 1: Narrativa bibliográfica.

¿CÓMO FUI Y CÓMO SOY COMO MAESTRA NOVEL EN LA ESCUELA RURAL?

Maestra 1 (1 año y seis meses de experiencia)

Algunos de los desafíos que he encontrado como maestra novel han sido:

Sentir que es difícil establecer reglas claras y mantener la disciplina en el aula. La falta de experiencia hace que en ocasiones sea difícil la gestión de grupos grandes de estudiantes con diferentes necesidades. Si su comportamiento no es el adecuado puede generar situaciones complicadas dentro del aula.

Por otro lado, la planificación efectiva de las lecciones supone un reto. A veces te sientes abrumado por la necesidad de diseñar actividades que sean interesantes y que cubran los contenidos del currículo.

Asimismo, a veces es difícil organizar el grupo clase, ya que cada grupo de estudiantes tiene diferentes ritmos de aprendizaje, estilos y necesidades. Es difícil personalizar la enseñanza para atender a todos los estudiantes de manera efectiva, especialmente cuando hay alumnos con necesidades educativas especiales.

También, a veces siento presión por hacer bien mi trabajo, cumplir con las expectativas y enfrentarme a situaciones inesperadas que pueden surgir en el día a día que me pueden generar una carga de estrés.

Por último también es complicado establecer relaciones efectivas con los padres de familia y con otros miembros de la comunidad educativa, a veces surgen roces o situaciones incómodas.

Maestra 2 (4 años y seis meses de experiencia)

En este momento llevo impartiendo docencia desde octubre de 2020, y este es mi cuarto curso completo trabajando. De ellos, dos cursos han sido en la ciudad de Zaragoza y los otros dos en escuela rural.

El primero fue en un CRA. De este curso se pueden destacar diferentes aspectos:

- *Fue el primer año en el que me enfrenté a un aula multinivel, con alumnado que cursaba desde 4º de EP hasta 6º de EP y con diferentes ritmos de aprendizaje. Afrontar este reto supone como docente adaptarte a diferentes formas de enseñanza, conocer múltiples estrategias y aplicar en el día a día aspectos fundamentales del DUA.*
- *En mi caso, las primeras sensaciones fueron de falta de conocimiento. Considero que la escuela rural es una realidad en Aragón pero que al haber ido a un centro educativo en la ciudad no estaba familiarizada con ello. Además, desde mi punto de vista y el recuerdo que tengo de la carrera, falta formación en este aspecto.*
- *Además, resulta mucho más complicada (en algunas ocasiones) la coordinación con el resto de los docentes del claustro. Por ello, al ser mi primer contacto con la escuela rural y con la necesidad de impartir clase a alumnos de diferentes cursos a la vez, había un sentimiento de “desorientación”. No contar con una persona que esté impartiendo el mismo nivel educativo en el centro a quien acudir te hace sentir un poco perdido en esas ocasiones.*
- *Respecto a este punto, con el tiempo, considero que tiene una parte muy buena de libertad de cátedra en la que te permite organizarte las clases adaptándote realmente a tu alumnado, pero que en un primer momento (y dada mi falta de experiencia en la escuela rural), fue más bien un hándicap.*
- *Del trabajo en el CRA y relacionado con la escuela rural, destaco también el gran apoyo de la comunidad educativa y la implicación del pueblo en muchas de las actividades que se hacían durante el curso escolar. La apertura al entorno es un aspecto fundamental de esta escuela. En este punto sí que es verdad que en Aragón trabajando en la escuela pública, puede tocarte trabajar en múltiples pueblos y en ocasiones (como me ha pasado a mí) no se tienen conocimientos de dichos entornos. En mi caso he debido aprender acerca de las comarcas en las que me ha tocado aprender para poder acercar el entorno y sus características al trabajo en el aula.*

- *Se destaca también, desde mi punto de vista, el apoyo de los compañeros en estas situaciones, que aportan estrategias para el trabajo en el aula.*

Actualmente trabajo en un CEIP en un pueblo de menos de 20 habitantes. Se trata de un centro unitario en el que además de tutora, debo ejercer las responsabilidades de todo el equipo directivo y coordinar los distintos proyectos que se dan en los centros educativos. Además, en mi aula cuento con cuatro alumnos de los cuales solo uno es de mi especialidad (Primaria).

Por ello, debo destacar los siguientes aspectos:

- *La necesidad que he tenido durante el curso de formarme en la etapa de Infantil, familiarizarme con el currículo y adaptar todas las situaciones de aprendizaje a la realidad del aula.*
- *Soy la única docente del centro a jornada completa, por lo que gran parte del tiempo me encuentro sola con el alumnado.*
- *Una vez más, surge la necesidad de conocer el entorno del centro educativo, pero en este caso no cuento con otros docentes u otras localidades del CRA que me puedan orientar en el proceso.*
- *Aunque lleve cuatro cursos escolares completos, considero que la realidad de la escuela en la que estoy es muy peculiar y que mis experiencias previas no me han servido mucho para el trabajo que realizo actualmente, por lo que una vez más me considero una maestra novel pese a la situación administrativa.*

Anexo 2: Entrevistas

Entrevista 1

Bloque I: Autorrepresentaciones del maestro novel.

1. ¿Cómo te defines como maestra?

Bueno, yo acabo de empezar hace un año y medio, más o menos. Sí que me defino; creo que soy una maestra organizada, intento un poco programarme todo y llevar actividades. O sea, intento no improvisar mucho, sino que llevo como un plan de acción en las sesiones, que es verdad, me faltan un poco de recursos en cuanto a cómo manejar x situaciones que nunca antes había hecho. Y también me faltan un poco de autoridad; sí que llevo todo organizado y demás, pero igual me falta experiencia a la hora de imponer esos recursos para que te hagan más caso los niños.

2. ¿Has notado cambios desde que empezaste hasta ahora?

Sí, sí, o sea, al principio te ves muy perdido, porque claro, también la forma en la que están organizadas las listas en Aragón, bueno, yo las que conozco son las de Aragón, hace que te tengas que incorporar en 48 horas al centro, bueno, en 24 realmente, desde que te adjudican. O sea, que si te adjudican un jueves, el viernes tienes que estar ya trabajando. Me veo como más calmada o con menos nervios que al principio, porque al principio sí que es verdad que te daban una vacante y estaba súper nerviosa y los primeros días lo pasaba mal, y ahora en ese sentido sí que me veo con un poco más de soltura.

3. ¿Cuáles son las características que te distinguen de los demás (sello personal) o que tu crees que te distinguen?

A ver, por un lado, lo de la juventud también puede ser una ventaja en el sentido de que los niños se abren mucho contigo o no tienen miedo, por ejemplo, a preguntarte o no te hacen ver que lo saben si no lo saben. Hay como confianza en ese sentido, hay como mucha comunicación, y si algo no lo entienden te dicen "no lo entiendo", te preguntan, se dirigen a

ti. Entonces, por un lado es verdad que te falta un poco la edad; al final, si eres más mayor, pues impones más porque físicamente la brecha es mayor, entonces impones más. Pero por otro lado, si eres más joven, muchas veces les caes mejor, por así decirlo; entonces también te preguntan más, te tienen más confianza, son más naturales, por así decirlo, para lo bueno y para lo malo, para cuando se distraen y para cuando no se distraen.

4. *¿Qué encuentras que tienes en común con los profesionales con los que has estado?*

Pues a ver, al final, cuando estás en un cole, y más siendo yo de audición y lenguaje, tienes un poco que poner en común cómo vas a enseñar algo. Porque, por ejemplo, si tú entras a apoyar o tienes que adaptarle a un niño, por ejemplo, que tiene autismo, los materiales y tiene que hacer la unidad didáctica X, al final tú sigues la clase que sigue el profesor que en ese momento está ahí y tú adaptas los materiales o adaptas la materia. Entonces, sí que creo que tengo en común la metodología, el método de dar clase.

Bloque II: Vivencias afectivas.

1. *¿Cuáles son las emociones que tú has experimentado en tu primer año?*

Pues a ver, un poco de todo. Por un lado, es muy gratificante; igual la primera emoción diría que es gratificante porque es verdad que cuando enseñas y ayudas, además, pues a veces en colegios, depende del barrio que te toque, pues igual te toca estar con alumnos que tienen muy pocos recursos en casa. Entonces, es muy gratificante ver que al final todo lo que reciben de lectoescritura o de matemáticas, pues lo reciben gracias a ti, porque no tienen mucho más apoyo en casa. Entonces, por un lado es gratificante, pero por otro lado también a veces tienes picos de estrés. Porque yo, que soy una maestra interina, que no tengo la plaza, pues al final cambias de colegio muy a menudo; una vez que ya has conocido a los niños, igual te viene la persona que estabas cubriendo la baja y tenías que cambiar y empezar de cero, y eso te origina estrés. O sea, estrés y también, pues a ver, tener tus herramientas para poder organizarte y demás. Pero entonces un poco diría que es gratificante, que a veces es estresante, que es vocacional también; eso es un poco lo que te mueve a seguir, y es un poco así.

2. ¿Y cómo lo gestionas, por ejemplo, cuando estás en ese momento de estrés?

Al final, cuando tienes, pues, yo que sé, imagínate que tienes que programar varias sesiones con x niños o tienes que organizarte qué materiales utilizar y demás o buscarlos, pues un poco es decir, primero hacer una cosa y luego otra, empezar por algo, porque al final tú, como PT, pues es que podrías hacer miles de cosas, o sea, es que por poder hacer podrías estar haciendo materiales o pensando cosas horas y horas, pero al final tienes que priorizar un poco y decir "bueno, pues primero hago esto hasta donde llegue y luego hago lo otro". O sea, un poco ponerte pasos.

3. ¿Cómo te sentiste en el trabajo con los niños?

Por un lado, siento que ellos confían en mí y que me tienen empatía, que hay conversación, hay diálogo. Pero por otro lado, al ser tan joven, a veces se te suben un poco arriba porque no les impones tanto como una persona que igual tenga 50 años y muchos años de experiencia y físicamente también tenga otro tono de voz, otro pelo, otro físico. Entonces, eso es un poco el lado bueno: por un lado, hay mucho diálogo, hay mucha conversación, hay confianza, pero el lado malo es que igual no te ven tanto como figura de autoridad.

4. ¿Cómo te sentiste en la realización de las tareas? seguro/inseguro, capaz/incapaz

Pues diría que al principio sentía inseguridad, me sentía bastante insegura y dudaba de si lo estaba haciendo bien o de si estaba respondiendo a lo que realmente necesitaban mis alumnos.

5. ¿Cómo te sentiste con relación a los compañeros? ¿Y en relación al equipo directivo?

A ver, he sentido que si tenía que preguntar algo, lo que sea, siempre recibí una respuesta. Y luego además tienes muchos recursos en cuanto a sindicatos y demás que también te pueden ayudar. Pero vamos, yo siempre el equipo directivo conmigo ha tenido las dudas y demás. He sentido apoyo, por así decirlo.

6. ¿Cómo te sentiste con relación a las familias?

Es que en mi caso no he tratado mucho con las familias porque llevo poco. Las veces que he tratado siempre he tratado a través del tutor, es decir, que si tenía una tutoría con el tutor, pues me ha llamado y hemos mantenido una reunión al final con dos maestros. Entonces, eso ha ayudado mucho a tratar a veces temas un poco complicados, como repeticiones de curso, que no siempre se las han tomado bien, pero bueno, al haber dos figuras y demás, pues como hemos ido sacando adelante, sacando un poco para que lo comprendiesen así. Entonces, no he tenido muchos percances, la verdad, no me ha tocado vivirlos.

7. ¿Hubo una evolución a nivel emocional? ¿Qué contribuyó a ello de manera externa y a nivel interno? ¿Cómo lo gestionaste?

Sí, a ver, al final es un trabajo social en el que trabajas con personas, entonces yo creo que sí que evolucionas en cuanto a saber comportarte un poco, a manejar situaciones; poco a poco también sabes un poco cómo hacer que te respeten más los críos y que te escuchen más. Yo sí que entiendo que a nivel emocional la primera vez que di clase no tiene nada que ver ahora.

8. ¿Has cambiado mucho de entorno profesional?, ¿qué impacto emocional ha tenido ese cambio de entorno?

Bueno, yo he estado en entorno rural y en entorno más urbano; he estado en Zaragoza ciudad y también en alrededores de Zaragoza, en pueblos, en localidades más pequeñas. No tiene mucho que ver. Claro, porque ya solo el colegio, pues estás hablando de colegios que tienen solo una vía a colegios que tienen varias vías. Cambia bastante el modo de operar porque, al final, en colegios más grandes, pues tienes menos sesiones, las aulas están más masificadas, etc. Y en colegios más pequeños te puedes centrar más en sesiones un poco más individualizadas y demás. A mí me produce más estrés, por ejemplo, un entorno en ciudad, pero hay gente que lo prefiere; pero a mí me gusta más un entorno rural, me gusta más a nivel emocional, me gusta más.

9. ¿Cuáles han sido las barreras más importantes que te ha colocado el entorno como maestra novel?

A ver, yo creo que también. Yo, por ejemplo, sí que he vivido casos de niños que tenían muy pocos recursos en casa. Entonces, como maestra, eso es complicado, porque tú, al final, tienes equis sesiones que no puedes aumentar y necesitas que haya cierta constancia por parte del niño. Por ejemplo, para adquirir la lectoescritura, por ejemplo, pues necesitas que haya cierta constancia. Entonces, a veces hay niños de ciertas etnias que tienden más al absentismo, o sea, que a veces no van a clase y eso es un problema. Por ejemplo, en mi caso particular, no estoy generalizando, pero en mi caso particular, por ejemplo, me pasó con la etnia gitana, que a veces no acuden tanto a clase, hay más absentismo. Entonces, al final, eso es un problema, una barrera para ti para poder enseñar.

10. Esto es un poco personal pero es importante saberlo. ¿Cómo es tu autoestima ahora mismo en cuanto a como era antes como maestra? ¿Cómo te sientes ahora mismo?

A ver, yo creo que cuando haces una labor que ayudas a alguien, en este caso, pues ayudas a adquirir conocimientos y habilidades, te sientes bien, porque eso es así. Igual que haces un voluntariado y te sientes bien, pues yo creo que es un trabajo que te ayuda a aumentar tu autoconcepto y tu autoestima, porque ves cómo lo que tú haces tiene un impacto directo en otras personas, un impacto positivo.

11. ¿Cuántos niveles de confianza y seguridad tienes?

Ahora, a ver, pues diría que un siete, algo así. Me falta adquirirlos, no considero que los tengo ahí adquiridos, pero ya no me veo tan verde como un cinco o un seis, como hace un año. Entonces me veo ahí en progreso, en adquisición todavía.

12. ¿Qué aspectos fortalecen su autoestima y cuáles no? ¿cuáles la dificultan?

O sea, hay sesiones que son muy sencillas de dar, al final hay sesiones que salen como lo esperado, en ese sentido digo que son sencillas, que no tienen imprevistos. Entonces, cuando las cosas salen, pues aumenta tu autoestima. Cuando alcanzas los objetivos, cuando ves que enseñas y cala en los alumnos que lo entienden, pues todo eso hace que tu autoestima aumente. Y bueno, y cuando no lo entienden del todo, no han alcanzado los objetivos curriculares, también tu autoestima al final tiene que estar recompensada porque has hecho

todo lo que has podido. Hay cosas que no dependen de ti. Yo creo que en general te fortalece tu concepto.

O sea, hay sesiones que son muy sencillas de dar, al final hay sesiones que salen como lo esperado, en ese sentido digo que son sencillas, que no tienen imprevistos. Entonces cuando las cosas salen, pues aumenta tu autoestima. Cuando alcanzas los objetivos, cuando ves que enseñas, cala en los alumnos que lo entienden, pues todo eso hace que tu autoestima aumente. Y bueno, y cuando no lo entienden del todo, no han alcanzado los objetivos curriculares, también, tu autoestima al final también tiene que estar recompensada porque has hecho todo lo que has podido. Hay cosas que no dependen de ti. Yo creo que en general te fortalece tu concepto.

Bloque III: Demandas y desafíos.

1. ¿Cuáles son los desafíos más importantes a los que tú te has enfrentado durante todos estos años?

En mi caso, ser figura de autoridad, o sea, que te respeten un poco por la juventud, y tal. Y sobre todo diría eso, al final ser figura de autoridad, diría.

2. ¿Qué actitud has asumido ante estos desafíos? una actitud positiva, de afrontamiento negativa de inseguridad.

Y sobre todo diría eso, al final ser figura de autoridad. Al final a veces utilizas mucho la recompensa, por ejemplo, si esta tarea la hacemos, pues luego podemos descansar un poquito y luego seguir. O sea, puedes utilizar como acción-reacción, puedes ver que hay niños que están respondiendo, pues recompensarles un poco también. Alguna vez también he utilizado alguna canción, alguna relajación, si veo que están en otra cosa, para que se concentren y me hagan caso, me escuchen, etc.

3. ¿Los desafíos los has percibido como una dificultad o problema o como un reto?

A ver, yo creo que todo tiene que ser un reto, porque al final algo que no puedes cambiar, o sea, algo con lo que tienes que convivir, te lo tienes que tomar como que es un reto, porque si no, si no, vas mal.

4. ¿Cómo te percibes a tí mismo dentro de 5 años? ¿Cuál es tu ideal de profesional de tí mismo?

O sea, me vería con más seguridad en mí misma, igual siendo una figura que imponga más autoridad. Al haber ya probado muchas cosas, por saber un poco ya lo que funciona y lo que no, cosas que ahora estoy descubriendo.

Bloque IV Necesidades de formación y autodesarrollo.

1. ¿Qué necesidades de desarrollo profesional tienes?

Me gustaría sacarme la plaza. Yo soy interina, entonces me gustaría aprobar las oposiciones.

2. ¿Qué metas te planteas?

Pues un poco, a ver, conocer todos los trastornos que hay, porque al final, como los has podido aprender en el libro, pero hasta que no te encuentras un niño con ese trastorno no sabes muy bien cómo manejarlo. Entonces, como meta que me espera a corto plazo es ganar experiencia en el día a día, observar más, cómo observar los trastornos y cómo yo puedo un poco comportarme ante ellos.

3. ¿Qué acciones realizas en el presente para lograr esas metas?

Vale, pues bueno, yo pregunto mucho, porque al final yo llego a un cole nuevo a mitad de curso normalmente, entonces pregunto mucho a la persona a la que me toca sustituir y luego hablo también con el tutor. Entonces, a partir de ahí tengo mis estrategias, sé cosas que a ese niño le funcionan y cosas que no, y ya intento un poco probar, pero sobre todo es preguntando y observando lo que ocurre.

4. ¿Qué aspectos del entorno han dificultado tu autodesarrollo?

A veces, en mi caso, me pasa que yo a veces, por ejemplo, voy a Coles donde como no es mi aula, el aula de al, yo lo tendría de diferente forma organizado o con diferentes recursos. Entonces me pasa un poco eso, que a veces el entorno del colegio, por lo que sea, por la organización, por las aulas en las que hay, los espacios, pues no están como a mí me gustaría, el espacio físico.

5. ¿Crees si al desarrollarte como maestro también te has desarrollado como persona o no?

Sí, claro, porque al final, como es un trabajo social, tiene un impacto en ti mismo, en tu forma de comportarte, en tu forma de ver las cosas, de evolucionar. Ganas a nivel social, ganas en cómo te comportas con otra gente

6. ¿Qué opinión tienes tú sobre los niveles de formación postgradual de los maestros? ¿Crees que son suficientes? ¿Si no dónde crees tú que faltarían cosas?

Yo creo que es insuficiente, pero veo también complicado, al menos desde la perspectiva en mi caso, que es la diversidad, que es en lo que estoy. Veo complicado también cómo se podrían hacer las cosas mejor. No es tampoco una crítica al sistema. Sí que creo que es insuficiente, pero creo que también sin experiencia sería muy difícil poder saber cómo comportarte o cómo actuar en equipo. La teoría está bien, pero también la experiencia es muy importante.

7. ¿Para tu propio proceso de adaptación e integración a la vida laboral como maestro has recibido la formación que necesitabas o no? ¿Que no has recibido que necesitabas?

Sí, sí, porque al final tienes un grado universitario que te habilita para ser maestro. Igual que un enfermero tiene la carrera de enfermería y puede ir a un hospital, nosotros podemos ir a un colegio. Yo creo que sí, y creo que hay que creer en el sistema educativo español y en las universidades que te forman. Cuando tú apruebas esas asignaturas es porque las has aprobado, nadie te las ha regalado. Entonces, diría que sí, que puedes ser maestro habiendo estudiado Magisterio y teniendo la carrera sacada. Otra cosa es que luego aprendas más cosas en el camino.

8. ¿Qué tipo de formación te ha estado faltando, porque no la has buscado, porque no te han ofrecido ?

Para ejercer mi labor como maestra, creo que lo que he aprendido en la carrera y demás me ha dado las llaves para ser maestra. Otra cosa es toda formación adicional que recibas siempre sea positivo y te aporte más. Cada vez ser mejor no tiene un tope, puedes tener 50 años y seguir formándote y mejorando. Entonces, creo que es una profesión en la que debes formarte de manera ilimitada, o al menos ese sería el ideal. No creo que la formación inicial sea insuficiente para ejercer la profesión, pero sí creo que debes seguir formándote a lo largo de toda tu carrera, no solo al principio, sino también con 50 años o más.

Entrevista 2

Bloque I: Autorrepresentaciones del maestro novel.

1. ¿Cómo te defines como maestra?

Soy una persona bastante implicada con cada clase y con cada alumno. Y es verdad que he estado muchísimo con alumnos de primer ciclo y ahora con infantil. Pero es verdad que soy una persona bastante cariñosa con el alumnado, muy cercana a ellos. Y creo que de las cosas que como maestra aún tengo que mejorar es un poco la relación institucional y un poco la constancia con las familias. Pero bueno, al final me gusta mucho poder aplicar cosas nuevas a los niños, poder encontrar nuevas formas de que aprendan las cosas. Me encanta hacer juegos para que repasen lo que hemos trabajado, mucho manipulativo. Pero al final, eso también depende un poco de cada una de las aulas en las que estás y de los colegios.

2. ¿Has notado cambios desde que empezaste hasta ahora?

La verdad es que al final, como interino, estás en un colegio nuevo cada vez. Y sí, obviamente han cambiado muchas cosas, tienes muchos más recursos, tienes una forma de enfrentarte a cada clase diferente. Pero como cada colegio trabaja de una forma muy particular, al final sí que es verdad que está ese punto de, al principio sobre todo, pararte, escuchar, ver cómo

hacen los demás las cosas, y luego integrarte en esa dinámica. Creo que esa parte no la he cambiado. Por mucho que lleve cuatro años trabajando, mi primer trimestre siempre es igual: ver, escuchar, aprender, y formar parte del cole para no cambiar a los niños la forma en que se ha trabajado en el colegio dentro de una normalidad. Al final, cada docente tiene la capacidad y debe intentar enseñar como él sabe, pero si en un centro se trabaja de una forma y voy a estar un año, por mucho que intente hacer las cosas mejor, lo que no puedes llegar y en la primera semana, sin haber visto cómo son los niños, cómo han trabajado antes, decidir "bueno, pues como yo siempre he trabajado de esta forma, lo voy a poner en práctica en este cole". Pues no, no es el momento. Entonces, la primera parte de parar y escuchar lo que pasa... Con los años, creo que mejora mucho la capacidad de detectar en los niños dificultades o cosas que ves que igual les pasan. Y luego, darte cuenta de que con un niño te puede funcionar algo y al año siguiente no te funcione... Pues bueno, ser capaz de ver, no centrarte en una misma forma de hacer las cosas, sino ir buscando lo que se adapta mejor a cada niño.

3. ¿Cuáles son las características que te distinguen de los demás (sello personal) o que tu crees que te distinguen?

Buah, qué difícil. Pues la verdad es que así que me distinguan del todo, porque soy una persona bastante activa y bastante entusiasta en el aula. Y sí que es verdad que esa parte creo que no es que me distinga de los demás, pero sí que igual me caracteriza también. Al final, la capacidad de adaptación que creo que tengo al trabajar, incluso en colegios rurales o en el centro de Zaragoza con una población de clase media alta, o al revés, trabajar en Zaragoza en colegios de barrios con una capacidad económica mucho más baja... Pues bueno, la capacidad de adaptación también creo que es algo importante.

4. ¿Qué encuentras que tienes en común con los profesionales con los que has estado?

La implicación en el aula es algo que en la docencia es indispensable, y la preocupación por el alumnado. No he conocido a nadie que te pueda parecer que hay maestros mejores o peores, pero en todos los años que llevo, nunca he compartido docencia con un docente que piense que sus alumnos le dan absolutamente igual. Para nada. O sea, creo que la implicación y las ganas que tenemos de que los alumnos sean mejores personas y hagan que las cosas les salgan mejor es algo que compartimos todos.

Bloque II: Vivencias afectivas

1. ¿Cuáles son las emociones que tú has experimentado en tu primer año?

Nervios, a saber cómo hacer las cosas, a enfrentarte a todo ello. Entusiasmo porque al final es algo que quieres hacer y que intentas hacerlo lo mejor posible. Y un poco en ocasiones, sobre todo en la escuela rural, el estar un poco perdida, esa confusión, ese no saber si estás haciendo las cosas bien. Que es algo que es verdad que en cierta parte te puedes sentir menos acompañada. Esa desorientación de no tener muy claro si lo que haces lo estás haciendo bien.

¿y cómo lo gestionas?

Leyendo mucho también, al final, pues por suerte ahora también es mucho más accesible compartir experiencias con otros docentes o que otros docentes comparten experiencias. Las redes sociales al final ayudan mucho. Pero también es verdad que hay que ser conscientes de que no es lo mismo unos colegios que otros, no es lo mismo lo que tú enseñas y lo que luego haces. Sí que es verdad que creo que eso a mí me ha ayudado. Si encuentras gente que está trabajando en un nivel parecido al tuyo y que pueda servirte de apoyo, y luego apoyarte en tus compañeros, al final, siempre que he estado en colegios, sobre todo el primer año, vas preguntando, pides consejo, y siempre hay gente que está dispuesta a ayudarte y a explicarte cómo hacer las cosas o darte consejos simplemente.

2. ¿Cómo te sentiste en el trabajo con los niños?

Bien, sí que es verdad que el primer año era Covid, entonces pues bueno, era un año complicado para todos. Pero la verdad es que muy bien, tuve la suerte de que era un aula más pequeña porque habían dividido un nivel de dos aulas en tres. Entonces, pues bueno, la verdad es que con los niños muy bien, muy atenta a que lo que estuviese haciendo lo estuviese haciendo bien. Pero la verdad es que, por mucha cercanía por su parte, no sé, muy contenta, la verdad.

3. ¿Cómo te sentiste en la realización de las tareas? seguro/inseguro, capaz/incapaz

Creo que en el día a día, lo que es preparar actividades, las sesiones de aula normal, me sentía mucho más tranquila. Lo que pasa es que al final, cuando te enfrentas a esas evaluaciones, una cosa más estructurada, más formal, sí que es verdad que es igual que sientes un poco más perdida. Pues no soy la primera sesión de evaluación, obviamente vas y no sabes ni por dónde te da el aire. Pero bueno, en el día a día creo que es mucho más cómodo. Sí que es verdad que también contaba con experiencia previa, pues de monitora o directora de campamentos, que al final el trato con los niños en el día a día, entonces por esa parte bastante tranquilo. Y en cambio, las tareas que en el día a día bien, en lo que era más formal, pues un poco perdida.

4. *¿Cómo te sentiste con relación a los compañeros?*

La verdad es que muy bien. Tuve la suerte de que el primer año coincidió que las 3 chicas que estábamos en el mismo nivel éramos recién aterrizadas prácticamente, de la misma edad más o menos, y encima nos hicimos muy amigas. Entonces, trabajar con gente con quien te llevas bien es mucho más fácil.

5. *¿Cómo te sentiste con relación al equipo directivo?*

El equipo directivo es fundamental, si se nota que el equipo directivo trabaja con los compañeros y hay una cohesión importante en el claustro y en mi caso la hubo, con las compañeras de ciclo cualquier cosa que preguntaba muy bien, entonces muchísima colaboración.

El equipo directivo es fundamental, si se nota que el equipo directivo trabaja con los compañeros y hay una cohesión importante en el claustro, y en mi caso la hubo, con las compañeras de ciclo, cualquier cosa que preguntaba muy bien, entonces muchísima colaboración.

6. *¿Cómo te sentiste con relación a las familias?*

Ha dependido mucho de los centros en los que he estado, pero por suerte nunca he tenido una mala relación con las familias ni he tenido unas familias que hayan dificultado o que se hayan puesto en contra de algo que haya propuesto. Sí que es verdad que a veces detectamos

algo en los niños que podría solventarse si son un poco más mayores, el poco trabajo en casa, el seguimiento de algunas cosas, y bueno, no siempre colaboran como se debería o como yo considero que tendrían que hacerlo, que también es una opinión personal.

7. ¿Hubo una evolución a nivel emocional? ¿Qué contribuyó a ello de manera externa y a nivel interno? ¿Cómo lo gestionamos?

Sentirme más segura, sobre todo. Yo me sentía, obviamente, yo empecé en enero, no tiene nada que ver cómo me enfrenté a algunas cosas en febrero, marzo, que al final del curso, en que ya llevas un trasfondo, ves que lo que has hecho ha funcionado o lo has rectificado. Y sobre todo, el cambio de tranquilidad y seguridad en lo que estás haciendo. Y la incertidumbre de lo que sería el año que viene, porque como interina siempre está esa cosa.

8. ¿Has cambiado mucho de entorno profesional?,

Sí, he estado trabajando dos años en Zaragoza, un año en Monzón, otro año estuve en un CRA en Robres y ahora estoy en un pueblo cerca de Aínsa con 4 niños. La verdad es que me he movido bastante.

9. ¿Cómo es eso de pasar de tener por ejemplo 19 niños a tener solo 4 niños y cada uno de diferente nivel?

Un poco locura, pues al final supervivencia. No nos queda otra, sabemos que es algo que nos puede tocar, pero es verdad que es difícil. Al principio era pues nervios de cómo lo voy a hacer, no sé cómo voy a enfrentar a eso. Y en el día a día es la sensación de ir apagando fuegos. Es muy complicado cuando tengo 3 niños de infantil y uno de ellos es de aula de 2 años y otro de primero de primaria. Es verdad que van muy seguidos, pero que todavía hay mucha diferencia entre lo que debe aprender uno y lo que deben aprender los otros 3. Entonces, pero bueno, es verdad que tienes esa sensación de que si estoy con el mayor, los pequeños están desatendidos, y si estoy con los pequeños, el mayor no avanza. Es un poco el ir encontrando esa forma de trabajar, como en infantil, más de proyectos, más de que todos puedan aprender, aunque solo evalúes a uno u otro. Investigar mucho y aprender mucho.

10. ¿ En escuela rural has tenido niños con necesidades especiales?

Sí, cuando estuve en CRA, yo llevaba cuarto, quinto y sexto de primaria y tenía un niño de quinto con incorporación tardía y adaptación de tercero de primaria. Y luego, un niño que llegó a mitad del curso que tenía un nivel de primero de primaria y también estaba en quinto.

11. ¿Qué impacto emocional ha tenido ese cambio de entorno?

Depende también del año. Al final, como interina, pues ha sido en parte alegría porque trabajaba ya, y eso de tener el curso completo siempre me ha parecido una cosa de la que estar agradecida, y que siempre es positivo. Y agradeces mucho tener la oportunidad de conocer otras cosas, porque, por mucho de que yo sea de Zaragoza, no me gustaría trabajar siempre en Zaragoza, porque creo que Aragón es muy enriquecedor en ese sentido, porque tiene muchísimas cosas. Sí que es verdad que el destino donde estoy ahora no me lo esperaba, entonces un poco de sosiego de decir cómo voy a afrontar muchas veces la vida personal con lo que la vida laboral me está dando. Entonces es eso, el sosiego, la angustia de cómo compaginar todo.

12. ¿Cuáles han sido las barreras más importantes que te ha colocado el entorno como maestra novel?

En parte, el desconocimiento de cómo es ese entorno. Y en la escuela rural es indispensable el uso del entorno como una parte más del aprendizaje del alumnado. Yo ahora he llegado a Sobrarbe y tengo que aprender cómo es la zona, sus características, para saber cómo apoyarme en el entorno. Entonces, es verdad que cada vez que he estado en un pueblo diferente supone mucho el conocer cómo es ese entorno. No sé, mis alumnos, su actividad extraescolar es la caza, pues obviamente para mí, que no tengo nada que ver con eso, me supone una necesidad de aprender sobre todo eso, porque no forma parte de mi entorno.

13. Esto es un poco personal pero es importante saberlo. ¿Cómo es tu autoestima ahora mismo en cuanto a como era antes como maestra? ¿Cómo te sientes ahora mismo?

Para mí, como este año está siendo tan difícil, creo que mi autoestima está peor. Al final estoy teniendo que esforzarme mucho para un ciclo que no es el mío y estoy dando infantil.

Entonces, esa sensación de no sé si lo estoy haciendo bien, estoy esforzándome mucho pero estoy haciendo las cosas un poco como puedo, un poco desestructurado muchas veces. Pero, por otra parte, soy consciente de que me estoy esforzando mucho, por eso, aunque no sé si lo estoy haciendo bien, pero tampoco tengo esa sensación de decir "no valgo" porque lo estoy haciendo lo mejor que pueda.

14. ¿Cuántos niveles de confianza y seguridad tienes?

Ahora mismo del cero al diez puedo decir un seis pero porque lo que hago no se si lo estoy haciendo bien.

15. ¿Qué aspectos fortalecen tu autoestima y cuáles no? ¿cuáles la dificultan?

Fortalecen sobre todo, al final, la reacción directa de los alumnos. Creo que algo positivo que tenemos, además de lo negativo en algunas ocasiones, es que lo que tú haces tiene un feedback directo del alumnado. Entonces, pues bueno, cuando las cosas salen bien o cuando tú ves que lo haces va dando sus frutos, es muy positivo. Y a la vez es negativo cuando crees que las cosas van a funcionar y no funcionan. Y negativo también es que desgasta mucho a nivel profesional, y entonces tiene repercusión en toda esa burocracia o toda la parte administrativa que hay que hacer. Y que este año, como directora del centro, lo tengo que hacer, entonces es una cosa más que no había hecho nunca y que no tienes ese feedback directo y entonces no sabes si lo estás haciendo bien ni nadie te dice nada.

Bloque III: Demandas y desafíos.

1. ¿Cuáles son los desafíos más importantes a los que tú te has enfrentado durante todos estos años?

Muchas veces, la falta de recursos, ya sea de recursos personales, cuando ves que necesitas cierto apoyo de otros docentes y no llegas, y recursos también tecnológicos. Yo, en este caso, estoy en este colegio y no tengo una pizarra digital. Pues al final hay ciertas cosas que necesitas. Y luego también, como desafío, el que cada año estás en un sitio me parece un desafío en sí mismo. Y sobre todo, la falta de recursos muchas veces, y en algún centro en concreto, la falta de colaboración de las familias, ya no de implicación, porque no es que no

estén implicados en el alumnado, pero sí es verdad que hay veces lo que necesitamos como docentes es que las familias estén con los niños de otra manera. Los niños necesitan ir al parque, jugar, esa estimulación que muchas veces no siempre vemos. En alguna ocasión, algunas dificultades con algunas familias, y si son familias con recursos económicos muy bajos, pues eso en sí para ellos es una dificultad y repercute también al alumnado.

2. ¿Los desafíos los has percibido como una dificultad o problema o como un reto?

Depende del caso. Si obstaculizan mucho, quiero decir, por ejemplo, cuando en un centro me han faltado docentes para realizar un apoyo o para, por ejemplo, ver a un niño que tiene dificultades muy claras de aprendizaje, o que puede tener una dislexia o que puede tener algunas cosas y no se le pueda derivar. Eso me parece un desafío, o sea, es un inconveniente para el niño, para mí, para todos. Sí que es verdad que si ahora no tengo pizarra digital, pues no pasa nada, eso es un desafío y hay que encontrar la forma de que lo que se haría de una forma se haga de otra. Lo que tiene una solución y no afecta de forma directa al alumnado me parece un desafío, y lo que les afecta de forma directa me parece un problema muy gordo.

3. ¿Cómo te percibes a tí mismo dentro de 5 años? ¿Cuál es tu ideal de profesional de ti mismo?

Espero que esté un poco más cerca de mi casa, porque al final no puedo estar aquí siempre. Y, la verdad, no lo sé, no sé si en 5 años seré madre. Entonces, tendré que aprender a compaginar el trabajo que hago ahora, en el que puedo pasar toda la tarde trabajando, y aprender a gestionar todo.

Bloque IV: Necesidades de formación y autodesarrollo.

1. ¿Qué necesidades de desarrollo profesional tienes?

Pues yo creo que es una continuidad. Sobre todo, eso, el estar en un sitio en el que, para empezar, estar más de un año, o tener la suerte de ir a un centro que a mí personalmente me permita ir y volver a mi casa y no tenga que estar pensando cuándo voy a poder cambiar de

centro para acercarme un poco. Así que básicamente creo que es la estabilidad y continuidad.

2. ¿Qué metas tienes para tu autodesarrollo? ¿Qué te propones?

Seguir con la formación para hacer todo lo mejor posible, sobre todo formación en todo lo que va saliendo. Detectar lo que más me interesa, en este caso, la literatura infantil, formarme en esas cosas. No dar por hecho que lo que hago está bien, sino que es necesario mejorar y aprender más.

3. ¿Qué acciones realizas en el presente para lograr esas metas?

Hay muchos cursos de formación. Es verdad que, por suerte, Aragón tiene un sistema de formación que, a mi modo de ver, es bastante completo. En parte, desde el propio centro de profesorado al que corresponde mi centro, nos mandan muchas opciones de formación. Hay formación permanente y está la formación que es del propio centro que hacemos. Yo creo que las necesidades que yo tengo de formación suelen estar bastante cubiertas.

4. ¿Qué aspectos del entorno han dificultado tu autodesarrollo? ¿tu crees si al desarrollarte como maestro también te has desarrollado como persona o no?

No creo que nada del entorno haya impedido que yo vaya desarrollándome. Realmente, los retos que me han puesto o el ir cambiando me ha permitido desarrollarme de una forma que igual no era la que yo pensaba, pero que en todo momento creo que el entorno me ha facilitado seguir desarrollándome en diferentes ámbitos.

5. ¿tú crees que al desarrollarte como maestro también te has desarrollado como persona o no?

Sí, yo creo que sí. Al final, el estar en constante formación me sirve para muchas más cosas que solo en el colegio. Sí que es verdad que también algo negativo que tiene esto es que a veces está todo demasiado relacionado, y también, como persona, es a veces complicado si hay cosas que te pasan en el colegio, no llevártelo a casa. Que eso pasa en todas las

profesiones, pero con la diferencia de que nosotros trabajamos con personas. Y después, bueno, esa parte es verdad, me parece complicada.

6. ¿Qué opinión tienes tú sobre los niveles de formación postgradual de los maestros? ¿Crees que son suficientes? ¿Si no dónde crees tú que faltarían cosas?

Creo que depende. Yo, en mi caso, después de la carrera, empecé a hacer psicología porque creo que lo que aprendí en la carrera me apetecía actualizarlo y me parecía una carrera muy acorde. Pero, al final, por circunstancias, lo he dejado. Creo que, al final, nuestro problema es que vamos mucho encaminados hacia donde queremos trabajar. Es decir, si yo quiero opositar y me quiero sacar una plaza y sé que necesito tener más puntos, voy a hacer un máster. Y, en ocasiones, eso no va tan enfocado a lo que yo quiero formarme, sino a lo que pueda hacer.

En mi caso, hice un máster online que no me sirvió de mucho, y me han servido mucho más formaciones pequeñas o diferentes aspectos que el máster en sí. Creo que hay muchas opciones. Muchas veces nos formamos por obtener puntos y no por lo que en sí estamos haciendo. Entonces, eso me parece que, para toda la oferta que hay, no la aprovechamos bien. Pero sí que es verdad que, a nivel institucional, en Aragón, en la escuela pública, está bastante bien la opción de formación que hay, aunque no sea una formación reglada. Yo creo que esa parte está muy bien.

7. ¿Para tu propio proceso de adaptación e integración a la vida laboral como maestro has recibido la formación que necesitabas o no? ¿Que no has recibido que necesitabas?

Creo que al final todas las carreras tienen una parte teórica que es indispensable. Lo que pasa es que, desde mi modo de ver, una vez trabajando, creo que en ocasiones también la carrera me faltó, como sesiones o seminarios más directos de personas que estaban trabajando en ese momento con los niños. Creo que es verdad que, aparte de las cosas que planteamos en la carrera y que aprendemos, son necesarias. Obviamente, la forma en la que aprendes en cuarto de carrera o la importancia que le das no tiene nada que ver con lo que

haces en primero. Entonces, pues al final, eso depende de ti también, el que te esfuerces y seas consciente de la importancia que tienen las cosas.

Que la parte de las prácticas de nuestra carrera sí que me ha aportado muchísimo aprendizaje real, pero sí que creo que las asignaturas teóricas de la carrera, en ocasiones, ha faltado una formación de gente que esté trabajando de verdad en las aulas. Porque, al final, tenemos que ser capaces de salir de la carrera siendo conscientes de que hay mucho que aplicar, pero que ni todo vale, ni que yo puedo ir a un colegio y trabajar de una forma u otra porque yo creo que es mejor, ni que es muy difícil. Eso, entonces, a mí esa parte sí que me faltó.

Desde que me faltó, y luego, de cara al mercado laboral en sí, creo que en la carrera hay muy poca información de las salidas que tiene, acerca de qué necesitas para trabajar en la concertada, en la pública. No puede ser que la carrera, la nota media de la carrera, cuente para una oposición y no se sepa. Son cosas que necesitas estar informados desde el principio, desde mi punto de vista, para que luego tú tengas más opciones para elegir.

8. ¿Qué tipo de formación te ha estado faltando, porque no la has buscado, porque no te han ofrecido ?

Bueno, más que faltar, sí, yo creo que conforme vas trabajando, vas detectando cosas que dices: "Uy, mira, yo pensaba que aquí iba bien, y ahora, de repente, no", o bueno, van saliendo cosas nuevas, y entonces necesitas formarte sobre eso. Pues no sé, desde formación muy diversa, desde, por ejemplo, formaciones de aplicaciones de ordenador para poder evaluar, hasta formaciones de cómo detectar en los alumnos, que son cosas que hemos estudiado en la carrera, pero que luego, en el día a día, muchas veces necesitas, pues, como una píldora formativa otra vez que te recuerde estas cosas o con actividades más concretas. Entonces, bueno, creo que eso sí que no es que me haya faltado, sino que, como van surgiendo cosas nuevas y tú, como docente, vas detectando necesidades que tú personalmente tienes, pues está esa opción de formación. Y, en general, siempre que la he necesitado, he podido conseguirla con los apoyos de los Centros del Profesorado de Aragón muchas veces, y porque tenemos, pues bueno, una persona encargada de la formación. Entonces, desde el principio, se plantean diferentes temas de los que se van a formar, y luego, pues sí, llegan informaciones de un centro de profesorado: "Ahora hay una formación en música". Pues bueno, todo lo que puedes, lo vas a encontrar ahí. Entonces, bueno, todavía no he tenido que buscarme yo por mi cuenta.