



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

## TÍTULO

REFLEXIÓN SOBRE LA INSERCIÓN EN LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE A  
TRAVÉS DE UN (AUTO)RELATO DE VIDA DE UN MAESTRO DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA.

TRABAJO FIN DE GRADO  
MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR/A:

DIEGO BUSTOS CERUELO

TUTOR/A:

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Palencia.2016



## RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado es un estudio biográfico-narrativo sobre mi propia experiencia docente centrada en el proceso de inserción a la profesión docente. Desde la reflexión sobre mi experiencia se construye un relato de vida centrado en aspectos sobre la construcción de la identidad profesional, el perfil competencial docente y los diferentes perfiles de formación docente que acompañan al maestro durante este proceso a caballo entre la formación Universitaria y el desarrollo como profesional asentado tras varios años de experiencia. Se pretende con este estudio mejorar tanto la formación inicial como el proceso de selección, inserción acompañamiento a la luz de lo vivido en estos seis años de carrera profesional. También se pretende dar respuesta a la necesidad de establecer pautas para que se considere al magisterio como una auténtica profesión.

**Palabras clave:** Profesión docente, competencias docentes, relato de vida, inserción profesional, método autobiográfico.

## ABSTRACT

This Final Project is a narrative - biographical study on my own teaching experience focused on the process of integration into the teaching profession. From the reflection on my experience a lifestory focused on aspects of the construction of professional identity, teacher competence profile and the different profiles of teacher training that accompany the teacher during this process straddles the University training and development is built professional he seated after several years of experience. It is intended with this study improve both initial training and the selection process, insert accompanying the light of what lived in the six -year professional career. It is also intended to respond to the need to establish guidelines for the teaching profession is considered as a real profession.

**Keywords:** Teaching profession, teaching skills, life story, professional insertion, autobiographical method.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. PERTINENCIA Y SIGNIFICATIVIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. OBJETIVOS ADQUIRIDOS Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>6</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. LA NECESIDAD DE FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE.....</b>	<b>8</b>
2.1.1. El concepto de profesión robusta frente la profesión docente en España. ....	9
2.1.2 Recomendaciones de los organismos internacionales en materia de política del profesorado. ....	16
<b>2.2. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>18</b>
2.2.1. El enfoque cualitativo en la investigación educativa.....	19
2.2.2. El método biográfico-narrativo.....	20
2.2.3. Reflexión sobre la propia experiencia como método de investigación y aprendizaje .....	22
<b>PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. SELECCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>24</b>
3.3.1. El relato de vida como método de investigación.....	25
3.3.2. Diseño del plan de acción .....	26
<b>3.4. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>28</b>
3.4.1. Modalidad de análisis.....	29
3.4.2. Selección de unidades de análisis.....	29
3.4.3. Categorías establecidas .....	30
<b>3.5. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>32</b>
3.5.1. Credibilidad.....	32
3.5.2. Transferibilidad .....	33
3.5.3. Dependencia.....	33
3.5.4. Confirmabilidad .....	34

3.5.5. La validez catalítica .....	34
<b>3.6. ÉTICA E INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>35</b>
<b>REFLEXIÓN SOBRE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1. IDENTIDAD PROFESIONAL .....</b>	<b>36</b>
4.1.1 Proceso de inserción.....	36
4.1.2 Tensión (profesional) entre especialistas y generalistas.....	41
4.1.3 Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Claustro.....	44
4.1.4. Personas relevantes en la docencia.....	48
<b>4.2. PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE. ....</b>	<b>50</b>
4.2.1. Transición entre las diferentes etapas educativas.....	50
4.2.2. Enfoque disciplinar de la educación primaria .....	52
4.2.3. Incidentes críticos en la docencia.....	53
4.2.4. Atención a la diversidad.....	53
4.2.5. Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Familia .....	55
4.2.6. Vínculo Universidad-escuela.....	55
<b>4. 3. PERFILES DE FORMACIÓN DOCENTE .....</b>	<b>57</b>
4.3.1. Formación inicial.....	57
4.3.2. Acompañamiento/supervisión.....	58
4.3.3. Formación permanente .....	59
4.3.4. Perspectivas de futuro .....	63
<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....</b>	<b>64</b>
<b>5.1. CONCLUSIONES .....</b>	<b>64</b>
5.1.1. Acerca de la identidad profesional .....	64
5.1.2. Acerca del perfil competencial docente .....	65
5.1.3. Sobre los perfiles de formación docente .....	67
<b>5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>69</b>
<b>5.3. PROPUESTAS DE FUTURO .....</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO I. RETALTO DE VIDA INICIAL .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO II. RELATO DE VIDA (II) .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO III. CODIFICACIÓN DEL RELATO.....</b>	<b>124</b>

<b>ANEXO IV. LISTA DE APROBADOS ESPECIALIDAD PRIMARIA 2009 .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO V. PÁGINA 3 DEL CONCURSO DE TRASLADOS DE MAESTROS 14/15</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO VI. MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADOJCYL .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO VII. EXTRACTO DE FORMACIÓN INDIVIDUAL .....</b>	<b>149</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 RESULTADO DE MUESTREO POR PALABRAS CLAVE EN DIFERENTES BASES DE DATOS ACADÉMICAS. CONSULTADAS A 03/02/2016 .....	6
TABLA 2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS ESTABLECIDAS PARA EL ESTUDIO. ELABORACIÓN PROPIA .....	31
TABLA 3 TÉRMINOS RACIONALISTAS Y NATURALISTAS APROPIADOS PARA LOS CRITERIOS DE RIGOR (GUBA, 1983).....	32

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN. FUENTE: EURYDICE ESPAÑA- REDIE (CNIIE, MECD) 2015. ....	10
ILUSTRACIÓN 2 IMPLICACIONES POLÍTICAS EN MATERIA DE PROFESORADO (OCDE, 2005).....	17
ILUSTRACIÓN 3 DESARROLLO EN ENGRANAJE DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. EXTRAÍDO DE ZABALA ESPEJO (2009) .....	27
ILUSTRACIÓN 4 DISTRIBUCIÓN DE PLAZAS DEL CUERPO DE MAESTROS DESDE EL AÑO 2001. FUENTE: NOTA DE PRENSA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. 19/02/2016.....	36
ILUSTRACIÓN 5 NÚMERO DE PLAZA, NOTA Y PROVINCIA DE PRÁCTICAS. ....	37
ILUSTRACIÓN 6 ADJUDICACIÓN DE VACANTES EN PRÁCTICAS 2009 DE E. PRIMARIA EN SEGOVIA. FUENTE STECYL-SEGOVIA.....	39
ILUSTRACIÓN 7 ADJUDICACIÓN VACANTE PROVISIONAL 2010. FUENTE: STE- SEGOVIA .....	40
ILUSTRACIÓN 8 ADJUDICACIÓN DE VACANTE PROVISIONAL 2011. FUENTE: STE-SEGOVIA .....	40
ILUSTRACIÓN 9 ARTÍCULO 3 DEL RD 1594/2011 FUENTE: BOE 9/11/2011.....	41
ILUSTRACIÓN 10 EXTRACTO DEL CONCURSO DE TRASLADOS DE MAESTROS 2014/15. FUENTE: BOCYL .....	43
ILUSTRACIÓN 11 LISTADO PREMIADOS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS 2015 POR LA ASOCIACIÓN MEJORA TU ESCUELA PÚBLICA. FUENTE: <a href="http://www.mejoratuescuelapublica.es/">HTTP://WWW.MEJORATUESCUELAPUBLICA.ES/</a> .....	47



# INTRODUCCIÓN

Este trabajo fin de grado (TFG en adelante) surge de la necesidad de complementar mi formación de Máster y Diplomatura Maestro en Educación Primaria para entrar en el programa de doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación.

Aprovechando la coyuntura, me servirá como punto de partida o **fase de emergencia**, en términos de metodología cuantitativa, para el inicio de la tesis doctoral que he planteado a mi tutor de TFG y espero también tutor de tesis.

El objeto de estudio que me planteo a medio-largo plazo es indagar en la inserción del maestro en la función pública docente y encontrar un modelo que garantice la calidad de los futuros docentes y así poder lograr un **fortalecimiento de la profesión docente**.

Asimismo, busco también proporcionar conocimiento al mundo académico encargado de la formación inicial de los futuros docentes para que el **contraste entre la teoría y la práctica no constituya un abismo** como he podido constatar tanto en primera persona como con los colegas (profesionalmente hablando) que me han acompañado a lo largo de estos seis años en mi labor profesional.

Para ello, en el presente estudio vamos a empezar por la realidad más cercana, **mi experiencia** aún reciente, como reflejo de la situación actual que se plantea a un alumno recién Graduado en Educación Primaria cuando sale al mundo laboral.

En esta primera fase de la investigación, correspondiente al TFG, será a través de la metodología cualitativa y más en concreto desde los métodos **biográfico-narrativos**, como realizaremos la primera inmersión en esta realidad para extraer **los conceptos e ideas clave** que sustenten las posteriores investigaciones, a partir de mis vivencias y opiniones como investigador-actor inmerso en dicha realidad.

Siempre intentando aportar un punto de vista ¿comunicativo? **crítico** como medio de transformación de una realidad susceptible de mejora.

El desarrollo de mi TFG presentará la siguiente estructura:

**Primera parte: Justificación.**

En ella se planteará la situación problemática objeto de investigación, mis motivaciones, la relación con los objetivos a desarrollar y las competencias a adquirir en el Título de Grado en Educación Primaria y la pertinencia y significatividad de esta investigación en el ámbito educativo.

**Segunda parte: Fundamentación teórica.**

En esta parte daremos respuesta a la parte conceptual del trabajo.

Por un lado, desarrollaremos a grandes rasgos cómo se plantea el panorama actual de la profesión docente, describiendo la inserción laboral en la función pública docente en la normativa vigente.

Por otro lado, profundizaremos en la metodología seleccionada para llevar a cabo la investigación fundamentando su elección como punto de partida de lo concreto y cercano a lo general y compartido.

**Tercera parte: Parte metodológica.**

Esta supone el eje central de mi trabajo. En ella se desarrollarán los objetivos del estudio, así como el diseño de investigación. Posteriormente desarrollaremos las diferentes fases del proceso y explicaremos los métodos utilizados para la recogida y tratamiento y análisis e interpretación de los datos, para explicitar unos resultados. Por último argumentaremos sobre el rigor de nuestra investigación.

**Cuarta parte: Valoración y conclusiones. Discusión.**

En esta última parte expondremos las consideraciones finales y conclusiones acerca de la utilidad y alcance de nuestra labor, así como propuestas de futuro y líneas de investigación a seguir.

Finalmente se expondrán las **Referencias** utilizadas a lo largo del TFG como fuente y apoyo al estudio, y los **Anexos**

Por último, me gustaría hacer alusión al uso del lenguaje no sexista en la redacción de este documento, para el cual he intentado usar palabras neutras en cuanto al género, pero en determinadas ocasiones, se ha procedido al uso del masculino, como el género gramatical no marcado, según permite la RAE, para facilitar su lectura, no resultar repetitivo en el uso de términos y siendo conscientes en todo momento de la importancia del lenguaje como base para la igual.



# JUSTIFICACIÓN

En este apartado del TFG plantearé primeramente cuáles son mis motivaciones y la descripción de la problemática del estudio, señalando su pertinencia basándome en las fases propias del **modo 2 de producción del conocimiento** (Gibbons et al., 1997). Abordaré finalmente objetivos y competencias del Grado en Educación Primaria que he adquirido y puesto en juego en la realización de este trabajo,

## 1.1. PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

El objeto de estudio que planteo a medio-largo plazo, es indagar sobre la inserción del maestro novel como elemento clave de su desarrollo profesional y como elemento sustentador del fortalecimiento de la profesión docente.

Una profesión docente que no goza de la fortaleza ni tradición como señala López Rupérez (2014) pese a las habituales referencias en los artículos académicos. Aún hay, por lo tanto, una concepción débil de nuestra profesión.

Como maestro y profesional de la docencia, considero que debemos ser nosotros, desde nuestra preparación, práctica y la investigación, innovación y mejora, los que pongamos de relieve nuestra profesión, para que la sociedad asuma que uno de los elementos esenciales, si no el que más, de la calidad de la educación somos nosotros.

Y es en la base, en la atracción hacia la profesión, formación inicial, la selección e integración en la vida profesional donde radica el principal problema.

Los estudios internacionales como el TALIS (2008 y 2013) (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE insisten que esos son los puntos clave para favorecer el fortalecimiento de la profesión y añade que se debe convertir la docencia en una carrera atractiva para que esto ocurra.

Los cambios producidos en los últimos tiempos en la sociedad y el propio sistema educativo influyen en la visión que en los centros docentes y el resto de la comunidad educativa se tiene acerca de la enseñanza. Esto repercute en que se demande a los maestros nuevas tareas y responsabilidades que requieren de competencias profesionales más amplias y que en muchos casos suponen una ruptura con la formación inicial que trae consigo el profesorado.

Las recomendaciones básicas establecidas desde el Consejo de Educación de la Unión Europea en el 2002:

“[...] sea una profesión graduada en la que primen competencias que le habiliten para adquirir: **conocimiento de las materias a enseñar; conocimientos de pedagogía, formación didáctica, práctica en la investigación educativa, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes, conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.**

Enmarcada en el **aprendizaje a lo largo de la vida** como clave de mejora e innovación.

Con **movilidad** geográfica, interescalar (referido a los diferentes niveles educativos y administrativos) e interprofesional (dentro del ámbito educativo).

Basada en la **colaboración** entre docentes y entre centros y diferentes organismos.

Veremos en la segunda parte cuando nos refiramos a la profesión docente, que estos principios son requisitos fundamentales para que se considere a nuestra profesión una profesión robusta y madura y que, lamentándolo mucho no se dan. Aunque no hay que negar que en los últimos tiempos se está avanzando mucho.

Nuestra profesión sigue siendo poco atractiva para muchos estudiantes, en términos de calidad del personal, de crecimiento profesional y de compensaciones.

A esto hay que unir que su bajo criterio de selección (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la Universidad) y la escasa exigencia académica que se le atribuye de manera generalizada, no sin fundamento, muchas veces se convierte en el cajón de sastre de todos aquellos que aspiraban a otra carrera pero que no les dio la nota, reduciéndose así la calidad de los docentes preparados lo que redundaría en el descenso de la profesionalidad y la valoración de nuestra profesión.

Desde este estudio quiero contribuir de manera modesta a la mejora de nuestra profesión indagando sobre mi propia y reciente experiencia (6 años como maestro funcionario) para vislumbrar a través de ella y los diálogos y discusiones con mi entorno personal, profesional y de aprendizaje, los puntos clave a mejorar para que sirva de base para posteriores investigaciones en profundidad.

Por ello se ha elegido para este TFG la metodología cualitativa y más en concreto el **método biográfico-narrativo** como medio de aproximarse a la problemática que nos ocupa. Será a través del análisis de un relato autobiográfico como llegaremos a aproximarnos a los conceptos clave en materia de inserción del profesorado novel la función pública docente.

## 1.2. PERTINENCIA Y SIGNIFICATIVIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio que planteo en este TFG se inscribe en el modo 2 de investigación en Educación (Gibbons, M. et al. 1997).

Modo 2 de investigación en Educación del que podemos destacar entre otras cualidades del tema de estudio que:

Es un tema definido en un *contexto específico* (Cuerpo de maestros y más en concreto de Educación Primaria).

Se produce conocimiento en el contexto de *aplicación y con aportaciones heterogéneas* (compañeros, pareja también maestra, mi experiencia, etc.)

Es *reflexivo* dado que supone la valoración de diferentes estrategias y métodos tanto para la elaboración del relato de vida autobiográfico como para su interpretación y análisis.

Por otro lado, en el planteamiento de nuestro estudio valoramos los rasgos de **significatividad, pertinencia y utilidad** del problema:

Considero que el objeto de estudio cumple con los criterios de diversidad y heterogeneidad (porque afecta a la diversidad de los maestros cada cual posee distinta experiencia vital en torno al tema), variabilidad (porque la configuración de la experiencia de inserción en la profesión docente puede variar en función de múltiples factores administrativos, políticos, filosóficos, epistemológicos...), interrelación (porque a través del proceso de redacción se interrelacionan los diferentes elementos y momentos que suponen el todo de la experiencia en mis primeros años de docencia), inestabilidad (porque se producirán cambios tanto en la investigación como en el proceso planteado), y sensibilidad al contexto (porque decimos que el cambio de metodología y roles depende, en gran medida, de los cambios legales/metodológicos que se han ido produciendo van a hacer que estas personas influyan de modo distinto en la sociedad próxima).

En cuanto al carácter **innovador** del tema planteado, nos surge al igual que a Barba Martín (2011) la necesidad de ver en qué medida lo es y para ello buscamos palabras clave “inserción docente” o inserción profesional docente” y “maestro novel” e “iniciación maestros” en diferentes bases de datos encontrando los siguientes resultados:

Palabras clave	DIALNET	TESEO	UVADOC	REDALYC
Inserción maestros	23	0	2	0
Inserción profesional docente	68	0	1	6
Maestro novel	240	2	3	33
Iniciación maestros	3	1	0	0

Tabla 1 Resultado de muestreo por palabras clave en diferentes bases de datos académicas. Consultadas a 03/02/2016

Como podemos comprobar son pocos los documentos relacionados con el tema y en muchos de ellos aparecen las diferentes palabras clave por lo que se reiteran en la tabla. Pensamos que esta exploración pone de manifiesto la novedad del tema a tratar.

Muchos de los artículos hacen referencia a paises latinoamericanos por lo que en España su estudio es aún poco frecuente.

Por último, señalar que el término “profesión docente” e “inserción profesional docente” hacen referencia a todas las enseñanzas, sobre todo a nivel universitario, y por lo tanto es natural que sea el término más numeroso.

### 1.3. OBJETIVOS ADQUIRIDOS Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre; *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias* estipula, en el Art. 12, que la formación de Grado concluirá con la elaboración y defensa de un Trabajo fin de Grado orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

En la Resolución del 3 de febrero de 2012 de la Universidad de Valladolid por la que se establece el Reglamento sobre la elaboración y evaluación de dicho trabajo, en el artículo 3. se indica que debe ser una reflexión final que permita evaluar aquellos conocimientos y competencias que haya adquirido el alumnado.

Teniendo en cuenta lo anterior, la realización del presente TFG me ha permitido alcanzar una serie de **objetivos y competencias** generales concretados en la Titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria.

En cuanto a los **objetivos**, definidos en la guía del Grado de Educación Primaria, al realizar el presente TFG, se lograrán los siguientes:

O7.- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

O9.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

O11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

El trabajo realizado supone el haber puesto en juego las **competencias** que a continuación detallaré:

A) Principalmente se desarrollará **la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales** (normalmente dentro de su área de estudio) **para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.**

Siendo capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa., siendo capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

B) **Transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.**

C) Desarrollo de **habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía**, que se concreta en:

C.1. Capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

C2. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

C3. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.

C4. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

D) Por último, el impulso de un compromiso **ético en mi configuración como profesional.**



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta segunda parte de la investigación sirve, como señala Albert Gómez (2009) para **fundamentar, expandir el panorama y darnos ideas** a través de diferentes fuentes, nuestro tema de estudio.

Apoyándome tanto en la bibliografía especializada, como en el marco normativo vigente y como no, en mi experiencia como maestro de Educación Primaria en estos últimos seis cursos, desarrollaré aspectos clave para entender el posterior diseño de investigación, centrar al lector en el tema de estudio y fundamentar y discutir los resultados y conclusiones a las que lleguemos.

Empezaremos sobre el concepto de **profesión docente; su concepto, su situación actual** en nuestro país y más en concreto en nuestra Comunidad Autónoma y las **propuestas para la mejora** de diferentes organismos internacionales del panorama en el que está inmersa nuestra profesión.

Continuaremos exponiendo la **situación de la inserción del maestro** de Educación Primaria en el actual Sistema Educativo analizando la normativa vigente al respecto.

Por último, argumentaré sobre la elección de la metodología cualitativa y más en concreto el **método biográfico-narrativo** como método de aproximación exploratoria a la realidad y problemática del estudio.

### 2.1. LA NECESIDAD DE FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos los profesionales de la docencia es que nuestra labor, al ser principalmente vocacional, históricamente realizada por mujeres, no contar con un corpus de conocimientos técnicos ni jerga específica, y no sustentarse en la investigación y formación permanente y colectiva sino en la autodidáctica, el hermetismo individual en muchas ocasiones, produce en la sociedad actual una visión de nuestra labor como una “semiprofesión” o una profesión débil conceptualmente hablando.

Uno de los hechos que remarcan esta situación es que en ciertas comunidades autónomas hayan tenido que regular la figura docente como autoridad para fortalecer a base de ordenanzas nuestra figura como profesional.

Solamente cuando se considere a la docencia una profesión robusta como la medicina, la abogacía, etc., se alcanzará el desarrollo profesional pleno.

Pero el llegar a este punto no es una cuestión externa al colectivo, sino que también debemos ser nosotros quienes potenciemos nuestra labor conjuntamente con las administraciones educativas.

### **2.1.1. El concepto de profesión robusta frente la profesión docente en España.**

Son varias las referencias bibliográficas que tratan el concepto de profesión docente (López Rupérez, 2014; Pérez Gómez, Barquín Ruíz y Angulo Rasco, 1999; Puelles Benítez, 2009) y cómo esta se ve desfavorecida frente a profesiones más arraigadas y tradicionalmente bien estimadas.

Tomaremos la utilizada por López Rupérez basada en la adoptada por el Consejo Australiano de Profesiones en 1997 y que define profesión en torno a las siguientes características:

- **Grupo disciplinado de individuos: colectivo al que suele referir como “comunidad de prácticas” que comparte una actividad o actividades propias de su disciplina específica.**

En cuanto a esta característica, señalar que no constituye un rasgo característico de la profesión en España. Las agrupaciones principales son los sindicatos que únicamente se centra en la defensa del empleo y derechos laborales en vez de en las exigencias profesionales.

- **Se adhiere a normas éticas: disponen de un código deontológico explícito que compromete a sus miembros y la hace respetable ante la sociedad.**

Los docentes en nuestro país no tenemos un código deontológico explícito y compartido, si bien es cierto que individualmente cada uno posee cierto código ético, pero son normas tácitas y por lo tanto no compartidas.

- **Se acepta socialmente como poseedor de conocimiento y competencias específicas: emplean un conocimiento codificado, un repertorio explícito de situaciones diagnóstico y soluciones que únicamente ese colectivo profesional maneja.**

Esto se pone de manifiesto por ejemplo en el caso de Secundaria, que cualquier titulación superior puede acceder a la profesión tras superar un Máster (mucho mejor que el famoso Curso de Capacitación Pedagógica que prácticamente regalaban en tres o cuatro meses en lo que se suponía un curso que habilitaba para la docencia en secundaria) y la oposición correspondiente. Hay licenciados en Derecho impartiendo asignaturas de Orientación Laboral (en el mejor de los casos).

No empleamos un lenguaje técnico, que lo poseemos cada vez más gracias a la investigación, así que cualquier individuo puede hablar sobre educación nuestro campo de conocimiento prácticamente al mismo nivel que nosotros, y esto debilita el concepto de profesión.

- Su base de conocimiento experto derivado de la investigación, formación y entrenamiento de alto nivel: dicha base de conocimientos es dinámica y progresa y enriquece a través de dichos medios.

Como he señalado en el anterior punto cada vez hay más **innovación e investigación**, pero esta no llega a los profesionales por desinterés, desconocimiento o falta de costumbre, al igual que los docentes participamos en investigaciones y divulgamos nuestras experiencias, vedando la oportunidad a réplica y discusión y con ello el avance de la ciencia pedagógica.

Tampoco nuestro país se ha distinguido por generar conocimiento nuevo (en materia Educativa me refiero) de naturaleza académica basado en evidencias empíricas, aunque, en los últimos años, se viene dando el concepto de “buenas prácticas” como aproximaciones empíricas a la teoría desde la praxis.

En cuanto a la formación, distinguiremos aquí dos etapas, la **inicial y la permanente**.

Respecto a la **formación inicial** hay estudios internacionales de educación comparada que ponen de manifiesto la debilidad que presenta en materias curriculares básicas, en especial en las Matemáticas.

Al igual que numerosas investigaciones (Egido Gálvez, 2009; Esteve Zarazaga 2009; Fernández Enguita 2015) ponen de relieve la ruptura entre la formación académica en las Universidades y lo que realmente se exige en los centros educativos.

Siguiendo a Pérez Triguero (2012) observamos, en el Plan de estudios de Grado de Educación Primaria, que dominan los módulos disciplinares y didácticos sobre los de la formación básica y el *Practicum*, pese a que como se puede extraer de los objetivos del Grado de Educación Primaria, se buscan sobre todo las competencias prácticas y no teóricas.

NÚMERO DE CRÉDITOS ECTS QUE CONTIENEN LAS DISTINTAS TITULACIONES HABILITADAS PARA EJERCER DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA				
	Formación básica (*) Módulo Genérico (**)	Formación didáctica y disciplinar (*) Módulo Específico (**)	Mención cualificadora (*) Créditos Libre disposición (**)	Practicum
<b>Técnico Superior en Educación Infantil</b>		120 ECTS		
<b>Grado de Maestro en Educación Infantil</b>	100 ECTS	60 ECTS		
<b>Grado de Maestro en Educación Primaria</b>	60 ECTS	100 ECTS	30-60 ECTS	50 ECTS

(\*): Módulos relativos al Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria.

**Ilustración 1 Distribución de créditos en los grados de Educación. Fuente: Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) 2015.**

En sintonía con esta afirmación, el informe Eurydice (2002) destaca al respecto 5 ámbitos clave a potenciar en la formación para la práctica de los futuros docentes: formación para el dominio de las

TIC, gestión de centros educativos, atención a las necesidades educativas especiales, atención a la diversidad cultural y la gestión del comportamiento y disciplina escolar.

Otro punto crítico radica en el reclutamiento de candidatos a los estudios de grado de Educación, puesto que las exigencias para el ingreso son muy bajas (baja nota de corte en las pruebas de acceso a la universidad) lo que convierte a los grados de educación en una carrera trampolín o “recogedero” de alumnos cuyas aspiraciones son distintas a la de ser maestro y por lo tanto la calidad de la formación inicial disminuye al igual que la calidad de los futuros docentes.

Según el informe McKensey (2010) los países con mayor nivel de desempeño educativo reclutan el 100% de sus cuerpos docentes del tercio superior de cada cohorte académica y luego se filtran en función de otras importantes cualidades profesionales. Lo contrario de lo que pasa en nuestro país.

Aunque hay que reconocer que el componente de vocación debe jugar un papel esencial en este proceso, no debe ser el único criterio puesto que los resultados de las evaluaciones internacionales, como se ha señalado anteriormente, no arrojan resultados optimistas en cuanto a la formación inicial de los docentes.

Acompañando el aumento de exigencia para la entrada a los estudios conducentes a nuestra profesión, compartimos con Esteve (2009) que se debe reducir el número de plazas ofertadas a un número aproximado de docentes que va a necesitar nuestro sistema educativo, evitándose así la masificación de la profesión y favoreciendo la calidad de la formación.

Sobre la formación permanente del profesorado, compartimos la opinión de Esteve Zaragaza (2009) cuando dice que los cursos, conferencias y jornadas ni modifican ni mejoran el trabajo de los maestros en las aulas. Ha demostrado ser más efectivas actividades como los seminarios, grupos de trabajo en el centro o los proyectos de innovación mejora.

Como señala el informe Eurydice 2015, la participación en la formación permanente es opcional, aunque conlleva efectos específicos en la carrera profesional de los docentes independientemente de la titularidad del centro en el que trabajen, tales como méritos en concursos públicos o el cobro de un complemento salarial. El reconocimiento de dichas actividades se realiza de acuerdo con la normativa y los criterios sobre formación permanente que rigen en la Administración educativa a la que pertenece el profesorado, y surte efectos en cuantas convocatorias, concursos o actos administrativos contemplen la posibilidad de valorar estas actividades de formación permanente.

En el año 2011 se han establecido varios acuerdos entre el MECD y las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, en materia de formación permanente del profesorado:

Reconocimiento de las actividades de formación del profesorado: Las Administraciones educativas han de reconocer las actividades de formación, investigación e innovación realizadas por el personal docente fuera del ámbito territorial de la Administración educativa de destino, siempre y cuando hayan sido acreditadas previamente por la Administración educativa en la que se realizaron. El reconocimiento de dichas actividades se considera un mérito en cualquier convocatoria que incluya la valoración de las actividades de formación permanente.

Reconocimiento de complementos retributivos al profesorado vinculados a la realización de actividades de formación:

Reconocimiento de actividades de formación realizadas por los docentes fuera del ámbito territorial de la Administración educativa de destino, siempre que estas hayan sido previamente reconocidas por la Administración educativa en la que se realizaron, para la percepción del complemento específico por formación permanente (Sexenio). En nuestro caso por 100 horas de formación por cada 6 años.

Certificación y reconocimiento, por parte de la Administración educativa correspondiente, del número de sexenios consolidados.

Esta es la verdadera motivación de la formación permanente en su gran mayoría.

Por otro lado, las Administraciones autonómicas favorecen el desarrollo de licencias por estudios retribuidas para el profesorado de centros públicos, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

La oferta de formación permanente de las instituciones públicas es gratuita. En el caso de actividades ofertadas por otras instituciones, existen ayudas económicas para los participantes con el fin de contribuir a sufragar los gastos.

En Castilla y León después de seis años en los que se ha venido aplicando un Modelo que no ha llegado a publicarse oficialmente, el 9 de octubre de 2014, se regula mediante Decreto la formación permanente del profesorado introduciendo algunas variables fundamentales para la descentralización de la formación ya desde el preámbulo, en el que se dice que “En este modelo de formación, la actualización y desarrollo de competencias profesionales deberá realizarse fundamentalmente en el centro educativo que será el eje de la formación permanente del profesorado donde se potencien los itinerarios formativos” y más adelante entre sus principios figura el de la “Consideración del centro docente y su profesorado, como el verdadero protagonista de la formación, que se desarrollará mediante planes de formación permanente del profesorado de centros, de equipos y personales”.

En los últimos cursos (del 2009-2010 hasta el 2013-2014) se han realizado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León 17159 actividades de formación permanente del profesorado, de las cuales 6919 han sido realizadas fuera del centro educativo (un 40,3%) y 10240 han sido realizadas en el propio centro educativo de los participantes (un 59,7%) por lo que vemos que la dinámica hacia las actividades que parten de las necesidades del centro toman ventaja, según un estudio del Centro Superior de Formación del Profesorado dirigido por Juan Carlos Pérez Pérez en 2015.

Siguiendo a Pérez Gómez (2009) la separación entre el sistema de formación inicial Y el de formación permanente es un despropósito que se debe corregir. Así ambos sistemas se perfeccionan y se aportan experiencias para el crecimiento profesional del profesorado.

Hay obstáculos como recoge el Borrador del Libro Blanco de la profesión docente que dificultan esa tarea, como la excesiva movilidad del profesorado y, en especial, el elevado número de docentes interinos (y provisionales, añadiría). La situación de interinidad es mala no solo para el desarrollo personal y profesional de quienes la padecen, sino también para la calidad del sistema, ya que no pueden integrarse debidamente en los proyectos de centro en los que, sin embargo, trabajan.

Por último, en este punto hablaremos del **entrenamiento de alto nivel**, que en nuestro caso se realiza tanto en el Prácticum del Grado en Educación Primaria (e Infantil) como en el periodo de formación como funcionario en prácticas.

Pérez Triguero (2012) apunta que si analizamos los objetivos que marca la legislación para esta titulación, atendiendo a la carga teórico/práctica que tienen en cuanto a metas a realizar, nos encontramos que los objetivos 2, 3, 4, 5, 6, 10 y 11 (casi un 60%) están eminentemente dirigidos a alcanzar competencias prácticas que deben desarrollar, de una manera eficaz y situada, en el ejercicio del Prácticum. Vemos, por lo tanto, la importancia que tiene esta asignatura en la formación inicial de los futuros maestros.

Sin embargo, la carga de créditos asignada a este módulo formativo es la menor de los tres módulos de formación del Título de Grado. (50 ECTS frente a los 60 de la formación básica y los 100 de la formación didáctica y disciplinar). Ya hemos señalado que la parte práctica de los grados supone el módulo de menor peso de la carrera. Por lo tanto, la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos se hace escasa y de forma tardía puesto que no es hasta tercero y cuarto cuando se realiza la inmersión en los centros educativos.

En la bibliografía especializada en el tema (Esteve, 2009; Pérez Gómez, 2009; Moreno, 2009) se pone el acento en esta peculiaridad y en la necesidad de que las prácticas de formación inicial se amplíen y profundicen puesto que son la conexión entre la formación inicial y el desarrollo profesional.

Por lo tanto, tal y como señala Pérez Triguero (2011) sorprende su poca carga lectiva, debida, puede ser, a las dificultades que se generan a la hora de coordinar a la Administración, centros escolares y Universidad.

En el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. que regula el acceso al funcionariado docente, encontramos la figura del *maestro en prácticas*, entendiendo que el primer año después de aprobar el concurso-oposición, es un tiempo en el que se trata de comprobar en la escuela la actitud pedagógica del maestro. El aspecto más relevante de esta fase es la figura del *maestro tutor*, que es la de un maestro experto que ha de ayudar a los recién aprobados.

Como señala Barba Martín (2011) la inserción a los centros se suele hacer como una inmersión al libre albedrío, esta no es la única forma posible de hacerlo. Vonk (1996) considera que esta incorporación se puede hacer desde diferentes modelos, que son:

*Nadar o hundirse*. Es el más común, se basa en que el maestro novel posee un título universitario que le capacita para ser docente. Ante esta cualificación la institución educativa está exenta de responsabilidad en orientar o inducir al novel.

*Colegial*. Predomina el descompromiso institucional y la relación espontánea con pares. El novel pide ayuda a estos, generándose un apadrinamiento profesional informal, basado en la buena voluntad. Se considera al novel un teórico al que le falta experiencia.

*Competencia mandata*. Se da una relación jerárquica entre novel y experto, pero se produce a modo de mentorazgo. Este introduce al novel de forma gradual en la cultura escolar de la institución.

*Mentor protegido formalizado*. El mentor es entrenado para planificar el proceso de inducción del maestro novel. Toda su formación y experiencia se ponen en práctica en el proceso de acompañamiento del novel.

Actualmente, lo que se pretende es alcanzar el último nivel a través de las diferentes disposiciones legales que se han ido articulando tanto de manera estatal y autonómica, pero la sensación general es que muchas veces no pasa del segundo nivel.

La evaluación de la fase de prácticas se realizará de forma que se garantice que los aspirantes posean las capacidades didácticas necesarias para la docencia. En esta evaluación, el profesor tutor y el funcionario en prácticas, compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último. Asimismo, se tendrá en cuenta la valoración de los cursos de formación que se hayan desarrollado, siempre que este extremo haya sido determinado en las respectivas convocatorias y, en su caso, hayan sido incluidos en la regulación de la fase de prácticas

conforme a lo dispuesto, respectivamente, en los apartados 10.2.b) y 30.1 de este Reglamento. (Real Decreto 276/2007)

Como se puede observar, señala Barba Martín (2011), en el artículo 31.1 del Real Decreto 276/2007 la función del maestro tutor sólo se limita a la programación, no existiendo un mentorazgo real sobre la vida en el Centro, las relaciones con la comunidad educativa o los primeros pasos en el aula.

De esto se podría deducir que, si bien existe la figura del maestro tutor, ésta solamente se limita a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, no podemos considerar al maestro tutor como un mentor del maestro novel, ya que éste debería de atender las siguientes necesidades del novel (Gold, 1997, citado por Marcelo García, 2009): emocionales, sociales e intelectuales.

En los países en los que se han previsto medidas de inserción del maestro novel, bien sean con carácter obligatorio, u opcional, se contemplan diferentes medidas (Marcelo García, 2009b). Estas son:

- Un periodo de duración de un año, que en función del país puede ser un poco mayor o menor.
- Reducción de la carga docente entre un 10 y un 30%.
- La figura de mentores y el desarrollo de un rol importante del director en este proceso. En algunos casos esta persona tiene una formación especial, además de obtener beneficios en salario y/o tiempo.
- *Apoyo*. Lo proporciona una persona que a través de unos estándares trata de colaborar positiva y formativamente con el profesorado novel. Esta figura es lo que se puede considerar un mentor.

Ante la organización de la incorporación del maestro novel en otros países, se puede sacar la conclusión de que el mentorazgo y la implicación de los equipos directivos son importantes para lograr una incorporación positiva.

- **Está preparado para aplicar hecho conocimiento: supone la aplicación práctica de su base de conocimientos que va más allá de las exigencias de su titulación.**

La consideración por la profesión en España no la reconoce generalmente como poseedora de esa preparación para aplicar los conocimientos y las competencias profesionales evolucionadas puesto que se legisla hasta el más mínimo detalle los currículos y su desarrollo dejando de lado la libertad de cátedra y el juicio pedagógico de los docentes para adecuar las diferentes áreas a las necesidades del contexto en el que desarrollan su profesión.

- **Ejercer sus competencias a favor de otros: con un compromiso ético de ayuda al que necesite de su labor.**

La mayoría de los docentes comparten esta visión de su profesión. Esto apunta como señala López Rupérez al comportamiento vocacional de una parte sustantiva de la profesión.

### **2.1.2 Recomendaciones de los organismos internacionales en materia de política del profesorado.**

La OCDE es la que toma la iniciativa en este siglo XXI a través del proyecto “Teachers matter. Attracting, Developing and Retainig effective teachers” publicado en 2005. En él, la OCDE detectó preocupaciones comunes en todos los países miembros en relación con la situación del profesorado:

- El escaso atractivo de la profesión docente.
- El acierto en el reclutamiento, selección y empleo del profesorado.
- Cómo retener en la enseñanza a los docentes de calidad
- Riesgo, a largo plazo del declive de la profesión.

Con el fin de afrontar estos ámbitos propone una serie de medidas políticas que se recogen en la siguiente ilustración.

<b>Objetivo político</b>	<b>Dirigido a la profesión en su conjunto</b>	<b>Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares</b>
<b>Convertir la docencia en una carrera atractiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia</li> <li>-- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores</li> <li>-- Mejorar las condiciones de empleo</li> <li>-- Capitalizar el exceso de oferta de profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Ampliar la reserva de profesores potenciales</li> <li>-- Flexibilizar los mecanismos de recompensa</li> <li>-- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos</li> <li>-- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores</li> </ul>
<b>Capacitar a los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Desarrollar perfiles del profesorado</li> <li>-- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo</li> <li>-- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado</li> <li>-- Convalidar los programas de educación del profesorado</li> <li>-- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Mejorar la selección en la educación del profesorado</li> <li>-- Mejorar las prácticas en las aulas</li> <li>-- Certificar a los nuevos profesores</li> <li>-- Reforzar los programas de integración</li> </ul>
<b>Seleccionar y contratar a los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Recurrir a formas de empleo más flexibles</li> <li>-- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado</li> <li>-- Responder a las necesidades a corto plazo del personal</li> <li>-- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Ampliar los criterios para la selección de profesores</li> <li>-- Establecer un periodo de prueba obligatorio</li> <li>-- Alentar una mayor movilidad del profesorado</li> </ul>
<b>Conservar a los profesores eficientes en las escuelas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes</li> <li>-- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera</li> <li>-- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar</li> <li>-- Mejorar las condiciones de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Reaccionar ante los profesores ineficaces</li> <li>-- Brindar más apoyo a los profesores principiantes</li> <li>-- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles</li> </ul>
<b>Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas</li> <li>-- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje</li> <li>-- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas</li> </ul>	

**Ilustración 2 Implicaciones políticas en materia de profesorado (OCDE, 2005)**

Para recabar datos sobre dichos ámbitos se ponen en marcha los informes TALIS anteriormente mencionados.

En el año 2007 la multinacional McKinsey&Company, realiza un informe sobre cómo los sistemas educativos con mejor rendimiento consiguieron llegar a los primeros puestos de los rankings educativos.

Dos de sus tres conclusiones mayores tienen que ver con nuestra profesión:

- Conseguir personas más aptas para la docencia
- Promover su desarrollo hasta convertirlas en profesores eficaces.

Se pone de relieve de nuevo la importancia de la selección y formación.

Los procesos de selección en estos países están diseñados, según el informe, para evaluar las habilidades y atributos que los sistemas educativos exigen como un alto nivel en lengua y matemáticas, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseo de aprender y

motivación para enseñar. Como vemos son rasgos que distan mucho de lo evaluado en el proceso de selección tanto para el Grado como para el acceso a la función pública docente.

Asimismo, habla de que la mayoría de estos países opta por la selección previa a la capacitación docente y se limitan los cupos a los seleccionados únicamente, con diferentes variantes en función del país.

Sobre el desarrollo profesional hacia una enseñanza eficaz y de calidad destaca cuatro enfoques:

1. Generar habilidades prácticas durante el proceso de formación inicial, trasladando incluso esta formación a los centros escolares en algún caso particular.
2. Incorporación de formadores a las escuelas para dar apoyo a los docentes con una formación específica individualizada en el aula.
3. Seleccionar a los mejores docentes como directores.
4. Facilitación del aprendizaje mutuo y cooperativo tanto en el centro como fuera de él.

A raíz de los avances establecidos por la OCDE, la Unión Europea en el año 2002 en el programa de trabajo “Educación y formación 2010” tiene como objetivo atraer a la enseñanza y conservar en la profesión a personas bien cualificadas y motivadas, de terminar las cualificaciones de los docentes para atender a las demandas sociales y crear condiciones de apoyo a lo largo de toda la profesión.

La UNESCO también realiza por su parte estudios e informes que establecen que la calidad del profesorado es un factor decisivo para la calidad de la enseñanza y se advierte sobre la escasa efectividad de la formación inicial de los maestros.

En el 2013 en el “Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo” vuelve a señalar unas estrategias similares a las propuestas por la OCDE: **a traer a los mejores, mejorar la formación, movilidad de los profesores donde más se necesiten y ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes.**

## **2.2. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.**

Según nos indica Bisquerra Alsina (2004) con este estudio pretendemos describir una realidad sin más atención el Comunicar a la comunidad académica una situación particular para ilustrar una serie de situaciones o acontecimientos de las que se pueden sacar alguna conclusión de modo individual, y, por lo tanto, la metodología cualitativa es la que mejor se adapta a este fin. Uno de sus métodos en el biográfico que comporta una reflexión sobre la propia historia o actividad.

### 2.2.1. El enfoque cualitativo en la investigación educativa

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín Esteban, 2003:123)

Tiene un enfoque exploratorio y descriptivo que nos es interesante en nuestro objetivo a corto-medio plazo puesto que nos servirá de punto de partida para la realización de la posterior tesis doctoral.

Lincoln y Guba, en Maykut y Morehouse (1999), proponen diferentes preguntas para aportar una visión concisa de la investigación, a través de ellas caracterizamos y argumentamos por qué nos centramos en la metodología cualitativa para este estudio.

**¿Cuál es la relación entre el conocedor y lo conocido?** En nuestro caso son interdependientes por lo que la naturaleza de la realidad estudiada nos afecta directamente.

**¿Qué papel desempeñan los valores en la comprensión del mundo?** Al realizar un enfoque biográfico, los valores puestos en juego no pueden suspenderse y por lo tanto modificar y media de la comprensión de la realidad en la que me desenvuelvo.

**¿Son posibles los vínculos causales?** Al entender desde un enfoque cualitativo que la realidad es compleja, se descubren relaciones multidireccionales.

**¿Es posible generalizar?** Entendemos que la comprensión de los fenómenos es compleja Y dentro de una realidad determinada sólo son posibles las explicaciones provisionales para un tiempo y lugar específicos.

**¿Cómo contribuye la investigación al conocimiento?** Desde un paradigma interpretativo, nos interesa descubrir proposiciones relevantes a través de la observación esta acción de pantalones que se derivan de los datos no verificar lo postulado puesto que nos sumergimos en una realidad sin ideas o hipótesis o teoría establecidas.

En una visión cualitativa la teoría informa al investigador, pero es la situación, los participantes y los datos los que conducen el estudio por lo tanto la teoría sirve únicamente para enmarcar el área del problema estudio.

Si profundizamos en las características propias de este tipo de investigación, nos encontramos con que Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa es la que produce datos

descriptivos. Estos datos se originan a partir de dos hechos: las palabras, tanto orales como escritas; y las conductas observadas.

Taylor y Bogdan (1986) consideran que las características de la investigación cualitativa son:

- *Inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas de los datos. Son investigaciones flexibles en las que los interrogantes se enuncian vagamente.
- *Perspectiva holística del escenario y las personas participantes,* no reduciéndose a variables. Se estudia a las personas en relación con su pasado y con la situación en la que se hayan.
- *Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan* sobre las personas que son objeto de estudio. Se interactúa con ellos de un modo natural no intrusivo, con el fin de reducir los efectos de esta interacción al mínimo.
- Se trata de *comprender a las personas dentro de su marco de referencia.* Se trata de identificarse con las personas para ver el mundo como ellos lo ven.
- *El investigador trata de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Trata de ver las cosas como si sucedieran por primera vez.
- *Todas las perspectivas son valiosas.* El investigador no busca la verdad, sino comprender de forma detallada las perspectivas de otras personas.
- *Los métodos son humanistas.* Al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas.
- *La investigación cualitativa es un arte.* El investigador cualitativo sigue un lineamiento, pero no reglas. Es el procedimiento el que está al servicio del investigador, no al revés.
- *Se da énfasis a la validez.* Hay un interés por la coherencia del estudio, más que por si se está en lo correcto.

### **2.2.2. El método biográfico-narrativo**

A través de este método, se pretende mostrar el testimonio subjetivo en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones el individuo realiza de su propia existencia, lo que se transforman en relato autobiográfico que podemos utilizar para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de sus protagonistas.

La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado. (Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado,2006:11)

Podemos señalar al igual que hace Albert Gómez (2009) una serie de ventajas e inconvenientes el uso de este método de investigación.

Como ventajas señalaremos:

- a) Posibilita las etapas iniciales de cualquier investigación
- b) Nuestra respuesta a preguntas que pudiéramos formular debido a la minuciosidad con la que se recoge las experiencias
- c) Muestra universales y particulares
- d) Es la mejor ilustración posible para que el lector empatice con el universo estudiado

Por el contrario, tenemos los siguientes inconvenientes:

- a) Dificultad para controlar la información obtenida y validarla
- b) Dificultad para completar los relatos
- c) Peligro de renunciar al análisis de las narraciones
- d) Recelos que provocan las investigaciones que no se pueden replicar Y donde la validez externa es prácticamente nula

Dentro de este género se encuentra la *autobiografía*, que es cuando el narrador y el personaje son la misma persona. En este tipo de género es el propio investigador el que selecciona los hechos que considera más relevantes de su propia vida (Bolívar Botía, Domingo Segovia, y Fernández Cruz, 1998). No consiste en un relato fiel de la propia vida, sino que es una construcción y configuración de la propia realidad, la experiencia no queda reflejada a modo de anécdota, sino que se busca interpretarla.

Mier Caminero señala:

En las últimas décadas se ha producido una notable valoración y desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos existiendo un gran interés en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de docentes (Bruner, 1991; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). Desde esta perspectiva se pueden conocer aspectos de la práctica docente que desde otros enfoques serían invisibles y permite derribar las resistencias del profesorado universitario acerca de la práctica de las y los maestros. (2014:9)

Las líneas de investigación biográfica más relevantes en educación (Smith, 1994; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se centran en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado, como es nuestro caso, y en menor medida también se incluye el desarrollo institucional de los centros educativos.

### **2.2.3. Reflexión sobre la propia experiencia como método de investigación y aprendizaje**

Perrenoud (2007) sostiene que la forma de enseñar y el tipo de maestra o maestro que cada uno llega a ser también se basa en sus orígenes, sus biografías; en la actuación docente coexisten y cooperan pensamientos conscientes adquiridos por saberes específicos y otros menos conscientes, producto de la historia de vida y experiencia profesional, señala como para poder delimitarlos es necesario analizarlos.

Hall y Kassin (1998) consideran que este tipo de investigación debe partir de una serie de criterios como: primero, resolver un problema que se da en la comunidad; segundo, partir de la necesidad de cambiar, transformar; tercero, implicar en la experiencia a la comunidad; por último, existe una implicación mayor de la persona que investiga, al contrario que con el enfoque cuantitativo.

Diferentes autores ponen de manifiesto la influencia de la socialización en el momento la actuación docente: “los docentes actúan de acuerdo con sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 107).

Debido a la dimensión social de las personas, Barba Martín (2001) apunta que todos los aspectos de la vida del aula puedan ser comentados de manera informal, sin una planificación previa como la de la investigación-acción.

La autorreflexión se puede producir de dos formas: o de manera libre, o sobre unos indicadores. Zabalza Beraza (2004) considera que la reflexión del maestro se ha de hacer sobre los temas que le preocupan, mientras que Kelchtermans (1996) ofrece cinco aspectos para estructurar este proceso: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de las tareas y perspectivas futuras.

Será de la primera manera en la que abordemos esta autorreflexión a través de un relato de vida de los seis años que llevo como maestro.



# PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se pretende desarrollar una explicación de la parte metodológica de mi estudio.

En primer lugar, se explicitarán los objetivos que se persiguen. Luego, se describen el contexto en el que se realiza la investigación y el método seleccionado y el diseño del plan a seguir. Seguidamente se detallarán las técnicas de recogida de información y los procedimientos de análisis empleados para extraer información de los datos recabados. Por último, se argumentará sobre la fiabilidad y validez del estudio a través de diferentes criterios para las investigaciones de corte cualitativo.

## 3.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Una vez decidido el enfoque a seguir para la elaboración del trabajo, como hemos indicado ya desde el título del estudio, realizar y analizar un relato de vida a partir del texto autobiográfico, señalaremos los objetivos que se pretenden alcanzar durante el proceso de investigación; análisis y reflexión que conlleva el presente proyecto.

**Objetivo general:** Descubrir las características básicas para fortalecer la profesión docente partiendo de la inserción profesional, a partir del contraste entre la teoría y mi práctica educativa descrita en un relato de vida para mejorar la formación inicial e inserción de los Maestros de Educación Primaria.

### Objetivos específicos:

- 1- Construir un relato de vida que ayude a situar mi experiencia personal dentro de los contextos sociales y educativos en los que se ha desarrollado mi trayectoria profesional como Maestro de Educación Primaria.
- 2- Indagar acerca de las líneas de actuación e ideas-fuerza para el desarrollo de una concepción ampliada de la profesión docente, a partir de la revisión de la propia experiencia profesional
- 3- Analizar los diferentes ámbitos implícitos en la actividad profesional como medio para alcanzar procesos de desarrollo profesional y una mejora en la formación inicial de maestros y maestras.

## 3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de mi experiencia como profesional de la enseñanza, he trabajado fuera de mi provincia de residencia desde el primer momento, concretamente en la provincia de Segovia.

Los seis cursos escolares, siete si contamos este, he desempeñado mi labor en escuelas rurales de diversa índole.

El primer año, el de prácticas, en La Granja de San Ildefonso en el CEIP Agapito Marazuela, un centro completo de vía 2 con un nivel TIC 4 por lo que aparte de ser un colegio con bastantes alumnos tenía dinámicas novedosas por la integración de las TIC. En dicho centro fui tutor de 1º A.

El curso siguiente el 2010/11 seguí en la escuela rural, pero esta vez en un Colegio Rural Agrupado (CRA) en la localidad de Bernuy de Porreros teniendo un aula de primaria con 5 niveles diferentes (1º, 2º, 3º, 4º y 6º). Ese año supuso un salto de calidad y un punto de inflexión en mi desarrollo profesional.

El curso 2011/12 lo realicé en un pueblo dormitorio de reciente ampliación cercano a Segovia, San Cristóbal de Segovia. El aumento de población joven hizo que el colegio alcanzara la vía 3 (3 aulas por nivel). En este centro empecé una nueva faceta como maestro de compensatoria, pero duró un par de meses pues por la baja de un compañero asumí la tutoría de 2º B mientras que a la vez era el maestro de lengua en 1ºA

Desde el curso 2012/13 tengo mi plaza definitiva (aunque esperemos que sea por un par de años más a lo sumo antes de tenerla en mi localidad de residencia) en el CRA El Carracillo en Sanchonuño. Es un CRA con seis localidades, en las que tres de ellas son unitarias (dos en riesgo de desaparecer a dos/tres años vista por la escasez de alumnos) otra presenta dos aulas una para infantil y 1º de EP, otra de 2º a 6º de EP y las otras dos agrupan por ciclos las diferentes etapas.

Por lo tanto, el número de alumnos es muy bajo por aula lo que hace que se trabaje de forma muy dinámica. Desde ese curso soy tutor, en el centro de cabecera (del que dependen los demás), de 5º o 6º de EP o de ambos a la vez el año que entre los dos cursos suman menos de 16 alumnos. La estabilidad en el centro de varios compañeros ha generado dinámicas de formación y mejora que nos ha llevado a implantar metodologías y planes que han sido merecedores de varios premios educativos.

Este presente curso soy tutor de 12 alumnos de 5º de EP e imparto las Ciencias a 6º junto con plástica y TICs. Esta estabilidad hace que se te reconozca más y mejor tu labor diaria y se te confíe la coordinación de diversos programas y planes. En mi caso, representante de formación de centro, coordinador de medios informáticos y del Programa RedXXI, así como ponente en cursos de formación en el centro y miembro del grupo para el plan de mejora.

### **3.3. SELECCIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.**

En el diseño de la investigación se tienen que tener como referencia los objetivos a alcanzar y el contexto donde se va a desarrollar y seleccionar un método adecuado a ellos. Posteriormente se

establecerán las fases a seguir para continuar con la recogida y tratamiento de la información obtenida.

### 3.3.1. El relato de vida como método de investigación

Ya hemos hablado en la segunda parte del presente trabajo que hemos optado por una metodología cualitativa y específicamente por los métodos biográficos.

Desde la perspectiva de estos métodos, se plantea cómo se puede construir conocimiento teórico a partir de lo subjetivo, ganando legitimidad en la construcción de nuevos conocimientos. El enfoque planteado por Ferrerotti (1983) señala la importancia de dejar que a través de las vivencias y la experiencia salga a la luz la subjetividad explosiva.

Dentro los métodos biográficos, Denzin, en Bisquerra Alsina (2004), distingue entre historias de vida (lifehistory) y relatos de vida (lifestory).

Establece el autor que el relato de vida es la narración realizada por la misma persona mientras que la historia de vida supone estudios biográficos realizados por un investigador externo a los que al relato de vida del investigado se complementan con entrevistas al entorno, documentos personales, etc.

Nosotros hemos optado en este TFG por **el relato de vida único** (Pujadas, 1992).

Al hacer una autobiografía se remarca el papel activo de quien realiza el relato pues no se trata de desmenuzar su vida (efecto microscopio) sino de desarrollar lo que Liz Stanley llama efecto caleidoscopio, puesto que como sostiene Stanley:

Una biografía reflexiva rechaza «la verdad» a favor del «depende de muchas cosas», de la forma cómo se mira y exactamente qué se ve y cuándo. Este es el efecto «caleidoscopio»: se mira y se ve un patrón maravillosamente complejo de luz que cambia, se mueve accidentalmente o se agita deliberadamente el caleidoscopio y se ve -formado por los mismos elementos - un patrón de cierta forma distinto. (1992:178)

Para investigar desde la autobiografía es necesario pasar por el proceso de construir nuestra propia historia y esto exige a la persona según López Górriz (2006):

- Para ello debe querer implicarse y mirarse con sinceridad.
- Asumir retos y riesgos.
- Darse tiempo para la introspección.
- Dejarse impregnar e interpelar.

- Narrar con un lenguaje preciso.
- Remover: recuerdos, emociones, vivencias y sentimientos.
- Decidir si su autobiografía la construye sola, o a través de la interacción en grupo.
- Plantearse reglas éticas, ontológicas, de funcionamiento, científicas, de construcción de conocimiento.
- Decidir qué información es privada, semipública y pública y para quién va dirigida.

### 3.3.2. Diseño del plan de acción

Pujadas (1992) establece cuatro etapas en la elaboración de una historia de vida en las cuales voy a basar mi plan de investigación.

1. **Fase inicial:** elaboración del marco teórico que orientará la investigación y delimitará el universo de análisis.
2. **Fase de encuesta o recopilación de información:** en este caso se realiza a través de un relato autobiográfico de vida.
3. **Registro, transcripción ir a la oración:** en esta etapa se prepara, ordena y categoriza la información en unidades de contenido para iniciar la siguiente fase. En esta fase contamos con el tutor del TFG como observador externo para confrontar, indagar y proponer categorías de análisis que bien la fase final.
4. **Fase de análisis e interpretación:** se labora el contenido el relato de vida a partir de las categorías de análisis.

Estas fases se pueden encuadrar en lo que Zabala Espejo (2009) llama “Proceso de engranaje circular” como proceso de investigación cualitativa.

El autor afirma que la trayectoria de la investigación cualitativa no es lineal vertical ni lineal horizontal, es de tipo engranaje circular, en la que todos los componentes deben engranar bien secuencialmente en forma espiral para entrar en acción o movimiento teniendo como eje el problema contextual de investigación (sus componentes en el proceso pueden repetirse hasta la saturación de la información).



Ilustración 3 Desarrollo en engranaje de la investigación cualitativa. Extraído de Zabala Espejo (2009)

**1. Contexto de investigación:** Conocida la idea del tema de investigación en el caso de educación, se sumerge profundamente al contexto real de la situación de estudio a través de formulación de interrogantes o argumentaciones que problematizarán la idea. En definitiva, se trata de describir "lo que es" y "lo que será". Lo importante es que el tema de investigación (unidad de análisis) responda al interés y pertinencia del contexto social, constituyéndose en eje del engranaje. Nuestra justificación y contextualización.

**2. La teoría que fundamenta:** En el desarrollo de las tareas implicadas en la investigación cualitativa necesitarán de teorías referenciales que sustenten el tema de estudio. Los conceptos, principios, paradigmas y modelos teórico- prácticos, serán bases de comparación con las nuevas conclusiones y teorías que se propone obtener. Esto corresponde a la segunda parte del presente trabajo.

**3. Los problemas, objetivos y presupuestos:** Es la etapa donde se debaten los aspectos relacionados con los problemas de investigación a través de interrogantes esenciales y secundarias. Del mismo modo se plantean los objetivos a lograr a través de conjeturas y supuestos, lo que significa precisar estos asuntos importantes y necesarios de modo que engrane en el proceso investigación cualitativa. Los objetivos que nos planteamos responden a ello.

**4. Los medios procesos metodológicos:** La metodología describe el proceso mismo de investigación como tal debe ser configurado detalladamente, entre las técnicas, sujetos, instrumentos, recursos, que apoyarán en la construcción del nuevo conocimiento. Este componente es un engranaje catalizador de energías de otros engranajes. Los resultados de la investigación en la práctica dependen como engranan los medios y procesos metodológicos. En nuestro caso, el sujeto y objeto de investigación soy yo y mi experiencia docente y por ello el método elegido es un relato autobiográfico de vida.

**5. Recogida de contenido (información):** Este es el engranaje que describe en detalle los procedimientos que deben seguirse durante el estudio. Es la administración de instrumentos: El relato de vida y el estudio documental, para recabar los hechos, sucesos, para obtener contenidos e informaciones fehacientes.

**6. Análisis e interpretación:** Los datos e informaciones obtenidos permiten un manejo adecuado del contenido de la investigación, implica análisis, categorización y subcategorización de los contenidos, comparaciones, analogías. La parte de elaboración del relato de vida final del que nos habla Ruíz Olabuénaga (1998).

**7. Redacción e informe:** Este componente describe los resultados, desde la formulación de problemas hasta la propuesta de conclusiones, en base a los cuadros comparativos, mapas jerarquizados, las nuevas teorías establecidas u otras formas de presentación de los resultados que coadyuven la construcción del TFG.

Añadimos un último punto que es la **evaluación del proceso de la investigación.**

### **3.4. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de datos en nuestro caso nos obliga a someter al texto a múltiples manipulaciones en un proceso cíclico como ya hemos establecido de selección, comparación, validación e interpretación de la realidad investigada.

Según recoge Leite (2011), no existe una forma única en el análisis de datos, de las diferentes propuestas se elige la más adecuada según la finalidad de la investigación.

La unidad de análisis orienta la mirada hacia la realidad dependiendo de aquello que queremos conocer de ella. Permite, además, dirigir la mirada sistemáticamente hacia aquello que debemos interpretar.

### 3.4.1. Modalidad de análisis

Bardin (1996) define el término “análisis de contenido” como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

El modelo elegido para el análisis y reflexión sobre mi relato autobiográfico, será un modelo **ilustrativo temático**. Consiste en individualizar y aislar los temas y subtemas de una entrevista, con la finalidad de consentir la comparación con otras. Los textos son segmentados en fragmentos correspondientes a los temas y luego distribuidas en un esquema que no cambia de una entrevista a otra; los extractos que se refieren a un mismo tema son inmediatamente reunidos y tratados transversalmente.

Diversos autores critican el análisis temático y, en general, todas las formas taxonómicas de análisis, por ser portadoras de una lógica idéntica a aquella con la que se analizan cuestionarios, en cuanto se trata de ubicar cada entrevista en un mismo esquema. Este «procedimiento ignora la coherencia individual de la entrevista y plantea una coherencia temática entre una entrevista y otra» (Blanchet y Gotman, 1992, en Britto, 2011). Pero como en mi caso es una única entrevista y el investigado e investigador somos la misma persona, no creemos que se den las circunstancias planteadas.

Es importante destacar que llevar a cabo este tipo de investigación sin recurrir a software puede dificultar muchísimo la tarea de descubrir de conexiones en sus datos y de encontrar nuevas perspectivas.

Para ayudarnos en la tarea hemos utilizado el programa **QSR NUDIT-NVIVO11**, un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudarlo a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la web.

### 3.4.2. Selección de unidades de análisis

Tras la escritura del texto y revisión de documentos de soporte y apoyo y el establecimiento del plan de trabajo, el siguiente paso consiste en la **reducción de los datos a partir de su codificación**. Siguiendo a Anguera et al. (1998) La codificación es un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos.

Lo primero que debemos hacer es seleccionar las unidades de análisis. Estas son unidades de significado. En el conjunto general de los datos por referencias se unidades que resultan relevantes y significativos. Un texto puede ser dividido en distintas unidades análisis considerando a cada una como fragmentos en los te salude a diversas ideas. Puede ser palabras, líneas, oraciones complejas o párrafos.

Nosotros hemos seleccionado las **oraciones y los párrafos** del relato vida como unidades de análisis.

### 3.4.3. Categorías establecidas

Para la definición de categorías utilizaremos siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2012) la combinación de la lógica inductiva, sumergiéndonos en el documento y extrayendo de él las categorías, con la lógica deductiva intentando ilustrar categorías seleccionadas a priori de la teoría. Primeramente, se utilizará para una primera sistematización de los datos la codificación inductiva para posteriormente llegaré en tanto el proceso hacienda codificación más teórica centrada en las cuestiones pertinentes a los objetivos del estudio.

Tras una primera lectura y posterior diálogo entre el tutor y yo, escogimos las siguientes **categorías abiertas o inductivas** para el análisis y elaboración de la reflexión sobre el relato de vida:

- a) **Proceso de selección**
- b) **Tensión (profesional) en tres especialistas y generalistas**
- c) **Transición entre las diferentes etapas educativas**
- d) **Formación inicial**
- e) **Acompañamiento/supervisión**
- f) **Enfoque disciplinar de la Educación Primaria**
- g) **Atención a la diversidad**
- h) **Incidentes críticos de la docencia**
- i) **Personas relevantes en la docencia**
- j) **Vínculo Universidad-escuela**
- k) **Relaciones con el centro y la comunidad educativa**
- l) **Formación permanente**
- m) **Perspectivas de futuro**

Como categorías extraídas de la revisión bibliográfica (categorías teóricas) encontramos tres:

1. **Identidad profesional:** En esta categoría aglutinaremos los procesos, ideas y situaciones relativas a la docencia como profesión, su inserción, la visión de profesión compartida y

construida socialmente, a partir de modelos y figuras relevantes y cómo se va configurando a lo largo de los años y los centros escolares.

2. **Perfil competencial docente:** Esta categoría aglutina todas las situaciones en las que se ponen en juego las competencias que como Maestro debo desarrollar y que vienen dadas muchas de ellas de los estudios de la titulación.
3. **Perfiles de formación docente:** Esta categoría hace referencia a los diferentes momentos en los que como maestro he ido formándome desde la Universidad pasando por las prácticas y continuando por la formación continua por diversos cauces hasta llegar a plantearme un futuro en otros niveles educativos.

Categoría Principal (teórica)	Categorías específicas (inductivas)
1. Identidad profesional	Proceso de selección
	Tensión (profesional) entre especialistas y generalistas
	Personas relevantes en la docencia
	Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Claustro
2. Perfil competencial docente.	Transición entre las diferentes etapas educativas
	Enfoque disciplinar de la educación primaria
	Incidentes críticos en la docencia
	Atención a la diversidad
	Relaciones con el centro y la comunidad educativa
	Vínculo Universidad-escuela
3. Perfiles de formación docente	Formación inicial
	Acompañamiento/supervisión
	Formación permanente
	Perspectivas de futuro

Tabla 2 Categorías de análisis establecidas para el estudio. Elaboración propia

Un total de 13 categorías inductivas que en combinación con las 3 categorías deductivas o teóricas dejarían el anterior esquema de análisis:

### 3.5. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

El rigor metodológico es una característica clave en las investigaciones. Esto nos permite conocer que el estudio se ha hecho con la rigurosidad suficiente como para extraer conclusiones de él. Para Guba y Lincoln (1985) los aspectos que se han de cumplir en una investigación son: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

El mismo Guba (1983) en Barba Martín (2011) considera que estos cuatro aspectos no se han de tratar de la misma forma en todas las investigaciones, estableciendo diferencias entre las investigaciones racionalistas y naturalistas. Estas diferencias son:

Aspecto	Términocientífico	Términonaturalista
<b>Valor de verdad</b>	Validez interna	<b>Credibilidad</b>
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa. Generabilidad	<b>Transferibilidad</b>
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	<b>Dependencia</b>
<b>Neutralidad</b>	<b>Objetividad</b>	<b>Confirmabilidad</b>

Tabla 3 Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los criterios de rigor (Guba, 1983)

Escogeremos los términos naturalistas igual que Guba y Lincoln (1985) y Barba Martín (2011):

- 1- *Credibilidad*: criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la evaluación; veracidad de la información.
- 2- *Transferibilidad*: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo, de manera que los significados de la investigación puedan trasladarse a contextos similares.
- 3- *Dependencia*: estabilidad de la información.
- 4- *Confirmabilidad*: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Además, se han tenido en cuenta las aportaciones de Hopkins (1989) referentes a la saturación, de Lather (1986) respecto a la validez catalítica y de Elliot (1990) sobre validez interna y externa como realiza Barba Martín (2001).

#### 3.5.1. Credibilidad

La credibilidad es un criterio de verdad, de aceptabilidad de los resultados de la investigación, de veracidad de la información. Para asegurar la credibilidad, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- *Trabajo prolongado en el campo.* Nuestro trabajo se extiende durante seis cursos académicos siete si contamos el curso actual de forma diaria. El investigador es el propio maestro, no es un extraño en el aula o la institución que perturba el contexto.
- *Juicio crítico de colegas.* En este caso, se ha comentado la información con mi mujer también maestra y testigo de mi experiencia profesional.
- *Triangulación.* La principal fuente de datos del TFG es el relato de vida elaborado como maestro novel. Pero éste no es el único instrumento utilizado, sino que se analizan documentos del alumnado, documentos del centro, documentos administrativos, documentos sindicales, bibliografía, etc.
- *Coherencia estructural.* En el desarrollo del informe se hace una autocrítica en la que el maestro-investigador se pone en juego. Los datos son los que determinan por dónde va el estudio, y éstos son explicados. De ahí, que se pueda mostrar desde el proceso de inseguridades o miedos de los primeros pasos hasta el dominio de la profesión, e incluso la desmotivación hacia aspectos de la función docente. (Barba Martín, 2011)

### **3.5.2. Transferibilidad**

Este criterio nos indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se han llevado a cabo. También valora hasta qué punto pueden ser transferibles a otros contextos similares o servir de orientación para el trabajo de otros maestros que se enfrenten a problemas y cuestiones similares. Para conseguirlo, se han utilizado las siguientes estrategias metodológicas:

- *Descripciones minuciosas del contexto físico y personal.* Este aspecto es útil para poder establecer correspondencia con otros contextos. Goetz y LeCompte (1988) consideran que, para transferir los hallazgos, es necesario realizar una descripción precisa del contexto, especificando de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de los participantes, así como de las relaciones que se establecen entre ellos, para poder construir de esta manera juicios de correspondencia.

### **3.5.3. Dependencia**

Nos indica la estabilidad de la información y del observador. Para ello se utilizan las siguientes estrategias:

- *Revisión por un observador externo.* Este estudio está revisado por mi tutor, experto en la investigación narrativa y como ya he mencionado mi mujer que tiene la misma experiencia que yo en la Educación Primaria y ha vivido situaciones similares a las que se describen el TFG.

### 3.5.4. Confirmabilidad

En una investigación cualitativa se parte de la aceptación de cierto grado de subjetividad. Se trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos y, por tanto, que pueden ser confirmados por otras vías y personas. Para garantizar la neutralidad del análisis, se han utilizado los siguientes procedimientos:

- *Triangulación.* Como se expone en lo referido a la credibilidad, se hace uso de múltiples fuentes de recogida de materiales a lo largo del tiempo. En todos los apartados del análisis de mi experiencia y elaboración del relato de vida final se ofrece información desde diferentes fuentes, con el fin de triangular los datos.

Además de estos criterios que aporta Guba (1983), en este apartado creemos que debemos incluir otros criterios de calidad de la investigación propuestos por otros autores. Son los siguientes:

- *Saturación.* Para Hopkins (1989) este criterio hace referencia a reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad. En nuestro caso, este criterio lo hemos aplicado adoptando el principio de encontrar varias veces una misma categoría para ser incluida en nuestro análisis.
- *Incluir transcripciones, diarios y material documental.* En los anexos se encuentran los documentos que contienen los datos recogidos para realizar el TFG como son el relato de vida I y Relato de vida II entre otros documentos que sirven de apoyo a las evidencias. De este modo, cualquier persona interesada puede reconstruir el proceso que hemos llevado a cabo.

### 3.5.5. La validez catalítica

Lathter (1986) añade un quinto criterio de credibilidad: la validez catalítica. Esta consiste en el grado en que el proceso de investigación proporciona a los participantes medios para transformar y mejorar su realidad. Dentro de esta misma línea de pensamiento, Eliot (1990) considera que la investigación del profesorado sobre su propia realidad, ha de cumplir dos criterios: validez interna, si los cambios introducidos han producido una mejora y validez externa, si se pueden generalizar a otras situaciones.

- *Validez interna.* Al ser realizada por un maestro-investigador, todo el conocimiento que surge de la investigación es aplicado para la mejora del contexto y de las personas que interactúan en él. Así, hay un ciclo de reflexión-acción constante, cuyo fin es mejorar la realidad.
- *Validez externa.* El trabajo realizado puede ser de interés para otros compañeros que empiezan su docencia y que pueden tener experiencias similares a las tratadas en mi TFG.

### **3.6. ÉTICA E INVESTIGACIÓN**

Tal y como señalan Booth, Colomb y Williams (2001) en cualquier proyecto debemos hacer frente a elecciones éticas:

Se ha procurado citar y referenciar todas las fuentes bibliográficas.

Asimismo, No se presentan datos, debido a los criterios anteriores, que sean dudosos ni se ocultan las objeciones que no podemos rebatir.

Debido al enfoque del trabajo las imágenes se utilizan en gran medida para avalar las experiencias y situaciones que se relatan, la utilización de las imágenes que representan situaciones educativas desarrolladas en los centros y aulas en los que he trabajado, donde aparecen menores, todos tienen la autorización pertinente para poder utilizar sus imágenes con fines didácticos y académicos.

Por último, señalar que para hacer referencias a personas ajenas al trabajo utilizo las iniciales del nombre.



# REFLEXIÓN SOBRE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL

En este capítulo, en base a las categorías de análisis determinadas, profundizaremos en los datos, confrontándolos y diferenciándolos; volviendo al relato, los borradores, documentos oficiales y personales; introduciendo notas y comentarios. Con el fin profundizar y analizar la realidad estudiada para reconstruir mi relato de vida y obtener conclusiones que puedan mejorar la formación y práctica docente.

## 4.1. IDENTIDAD PROFESIONAL

### 4.1.1 Proceso de inserción

La identidad profesional se va construyendo paso a paso, curso a curso y experiencia a experiencia en todos los ámbitos en los que uno actúa como maestro. Es verdad que a lo largo de los estudios de magisterio uno va configurando una idea de cómo se va a desarrollar, que puede influir, en mayor o menor medida, en los primeros pasos como profesional, pero no es hasta que uno se enfrenta a un aula como máximo responsable, en el contraste de esa idea con la realidad, que va moldeando su identidad como profesional de la educación. Esta identidad profesional, se empieza a forjar desde el momento en el que se pisa un centro como maestro, en mi caso tras aprobar el concurso oposición del año 2009.

En aquel año únicamente había 78 plazas de la especialidad de Educación Primaria, tras varios años sin convocar dicha especialidad, era una gran oportunidad.

<b>Especialidades</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2016</b>
Audición y Lenguaje	29	96	104	107	55	27	10	32
Educación Física	48	255	113	98	160	54	22	79
Educación Infantil	102	356	311	331	395	121	52	160
Inglés	117	340	198	205	235	120	28	156
Música	31	96	65	68	77	24	10	40
Pedagogía Terapéutica	48	209	151	166	100	47	15	70
Educación Primaria	-	-	-	-	78	117	39	199
<b>TOTAL</b>	<b>375</b>	<b>1.352</b>	<b>942</b>	<b>975</b>	<b>1.100</b>	<b>510</b>	<b>176</b>	<b>736</b>

Ilustración 4 Distribución de plazas del cuerpo de Maestros desde el año 2001. Fuente:

[Nota de prensa de la Consejería de Educación. 19/02/2016](#)

El procedimiento de selección era, y es, por concurso-oposición, tras una primera fase de **oposición** consistente en:

“En nuestro año no había prueba de carácter eliminatorio, sino que tú un día realizabas un examen sobre uno de los tres temas sorteados de entre los veinticinco del temario oficial. En este temario lo único que vienen son los títulos de los temas, pero no está desarrollado ni es general para todos los maestros por lo tanto la objetividad queda diluida en un porcentaje bastante alto a mi modo de ver.

Una vez hecho el examen, otro día se lee y luego se expone la programación de un área de competencia, en mi caso fue del antiguo Conocimiento del Medio y una Unidad didáctica. La nota final resultaba de la media entre las tres partes”. (Relato de vida II, p.3 líneas 82-89)

El que supera pasa a la fase de concurso donde se suma de manera ponderada una relación de méritos, de los cuales llevaba lo máximo (4/10) que alguien sin experiencia y recién salido de la carrera prácticamente podía tener. Tras saber la nota de oposición, no tenía nada claro que fuera aprobar la oposición (entendiendo como aprobarla, sacar una de esas 78 plazas).

“una de las 78 plazas era para mi mujer y que yo tenía más de pie y medio fuera, la pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final, que en aquella convocatoria consistía en un 60% la nota de oposición y un 40% los méritos.” (Relato de vida II, p.2 líneas 36-38)

Pero me equivocaba y una de esas plazas era mía (50) y otra para mi mujer (22) (**Ver anexo IV**) que me ha acompañado a lo largo del proceso desde el primer momento, como veremos en uno de los siguientes epígrafes.

Así que obtuve mi plaza provisional (y de prácticas ese primer año) en el primer intento. Pocos podemos decir eso por lo que he ido observando a lo largo de los años.

“La posición iba aparejada junto con la nota y la provincia de destino como funcionario en prácticas. En mi caso, la no tan pequeña, no tan cercana y no tan bien comunicada provincia de Segovia.” (Relato de vida II, p.2, líneas 48-49)

46	CARPIZO GONZALEZ, MARIA BEATRIZ	012338848	06.4560	SEGOVIA
47	TEJEDO LOPEZ, MARIA VIRGINIA	071940780	06.3995	SEGOVIA
48	JIMENEZ FERNANDEZ, PATRICIA	053365771	06.3948	AVILA
49	GARCIA AVILA, MARIA INMACULADA	070894331	06.3940	AVILA
50	BUSTOS CERUELO, DIEGO	012413226	06.3916	SEGOVIA
51	OSORIO GABEZAS, ANA ISABEL	010200118	06.3712	BURGOS
52	ACEBES DE PABLO, DANIEL	070251567	06.3567	SEGOVIA
53	BASAGOITI AZPITARTE, ANTONIO MIGUEL	030555691	06.3550	BURGOS
54	VELASCO MATEOS, TANIA	071160795	06.3404	AVILA

Ilustración 5 Número de plaza, nota y provincia de prácticas.

Este proceso de selección ha evolucionado desde que aprobé y siempre supone un tema de debate en el ámbito educativo.

“el proceso de selección es una constante en las conversaciones de los maestros cada vez que surge una noticia relacionada con las oposiciones, concursos de traslados, interinos, etc.” (Relato de vida II, p.3, líneas 75-77).

Desde el año 2013 en Castilla y León se ha endurecido el proceso realizándose una prueba eliminatoria que permita seleccionar (aunque no sé si también para facilitar el trabajo de los tribunales) mejor a los candidatos:

“En el sistema actual, a partir del Real Decreto 276/2007, tiene una parte eliminatoria y se ha aumentado en una prueba la parte teórica. Esto comenzó en el año 2013 en nuestra comunidad.

Ahora mismo la parte eliminatoria consta del examen sobre el temario, aunque ahora solo optas entre dos temas a desarrollar y el desarrollo práctico de una situación escolar también a escoger entre dos.

Esta parte más práctica, a mi modo de ver pone en juego las habilidades docentes de los candidatos, mas importantes que la memoria como sucede en el desarrollo del tema. Que tengas muy buena memoria o capacidad para “vomitar un tema” no te hace mejor maestro.

Por eso estoy de acuerdo con el planteamiento que propone la Comunidad de Madrid, que añada una tercera prueba de conocimientos aplicados de las áreas troncales para todas las especialidades. No entiendo que un docente sin ese mínimo de conocimientos generales (6º de EP) y más si puede optar a una tutoría, no pase una prueba de este tipo.

Si no se pasa la primera parte (tema y supuesto) no se accede a la parte práctica de la exposición de la programación y la UD.” (RELATO DE VIDA II, p. 34, líneas 90-104),

Este proceso de inserción a mi modo de entender y en mi experiencia profesional, es el periodo que va entre que uno aprueba la oposición y cuando le dan su primer destino definitivo.

El primer año de funcionario, se considera de prácticas atendiendo a la normativa vigente. Esa plaza de prácticas también es una *plaza provisional*, puesto que no se te ha adjudicado de manera definitiva, es decir que sea de tu propiedad.

Este procedo de cambio de estatus profesional se realiza normalmente a través de los denominados concursos de traslados. En mi caso pasé por tres plazas provisionales antes de obtener mi *plaza definitiva*.

Mi primera plaza provisional y de prácticas fue en el CEIP Agapito Marazuela de la localidad de La Granja de San Ildefonso. Esta plaza me fue adjudicada en un acto público al que todos los maestros que habíamos aprobado la oposición y habíamos obtenido Segovia como provincia de prácticas, debíamos acudir sin apenas un par de días de conocer las plazas que se ofertaban. Los que fueran de Segovia tendrían más suerte, el resto ordenamos los colegios en función de la accesibilidad desde nuestra localidad porque no sonaba pueblo en el que estaba el centro.

ESP.	ORDEN	NOMBRE	CENTRO	LOCALIDAD
PRI	36	CUETOS AZCONA, ANA MARIA	CEIP STA. EULALIA	SEGOVIA
PRI	42	MORO LAZAN, MARIA LUZ	CEIP DIEGO DE COLMENARES	SEGOVIA
PRI	46	CARPIZO GONZALEZ, MARIA BEATRIZ	CEIP AGAPITO MARAZUELA	LA GRANJA
PRI	47	TEJEDO LOPEZ, MARIA VIRGINIA	CEIP MARQUÉS DEL ARCO	S. CRISTOBAL DE SEGOVIA
PRI	50	BUSTOS CERUELO, DIEGO	CEIP AGAPITO MARAZUELA	LA GRANJA
PRI	52	ACEBES DE PABLO, DANIEL	CEIP MARQUÉS DE LOZOYA	TORRECABALLEROS

Ilustración 6 Adjudicación de vacantes en prácticas 2009 de E. Primaria en Segovia. Fuente Stecyl-Segovia

A los dos meses de estar en el centro, se convoca el **concurso de traslados** del cuerpo de Maestros, que por supuesto uno cuando entra en la profesión no tiene ni la más remota idea de su existencia, para optar a conseguir una plaza definitiva en una localidad o colegio deseado.

Este concurso, de obligada presentación para los maestros provisionales, adjudica las plazas en función a puntos conseguidos por una serie de méritos y las vacantes que se crean derivadas de creación de puestos o jubilaciones en los diferentes centros de la comunidad. Un año es a nivel estatal en el que las comunidades ofertan pocas vacantes para que no se genere intrusismo y al año siguiente es autonómico en el que es donde verdaderamente hay una gran movilidad de maestros.

El año de prácticas no cuenta como experiencia ni se valoran los méritos previos por lo que acudes a tu primer concurso de traslados con 0 puntos y por lo tanto, salvo elegir un centro en una localidad poco atractiva o un centro conflictivo, las posibilidades son ínfimas de obtener la plaza definitiva.

“En cambio, por ejemplo, mi cuñada como escogió Miranda de Ebro y un centro con mucha etnia porque había estado a gusto su año de prácticas, le dieron definitiva con 0 puntos en su primer concurso de traslados.” (RELATO DE VIDA II. P.14, líneas 413-415)

Tras conocer que no se te ha adjudicado plaza tienes una semana para solicitar la continuidad en el centro, por la que yo no opté pese haber estado muy a gusto en el centro, debido a la lejanía de mi casa y la incomodidad de hacer al día 250 Km. Entre ida y vuelta.

Esta continuidad, dependiendo de la provincia, se te respetaba o no. Había en provincias que directamente no salía a acto público para maestros provisionales (del que hablaremos seguidamente)

y te ibas de vacaciones sabiendo que el curso que viene volvías al mismo puesto de trabajo. Y en otras provincias, salía en ese acto al que debías ir y si alguien con más antigüedad que tú la quería te la “quitaba” por así decirlo. Nunca he entendido que no haya un criterio común para todas las provincias, en este y en muchas situaciones que afectan al día a día de los profesionales educativos en nuestra comunidad.

En el caso de Segovia se te respetaba, pero al no haber optado por ella, acudí al acto público de adjudicación para maestros provisionales. En el que las plazas bailan, aparecen y desaparecen de un día para otro, al que accedes con tu lista ordenada y estudiada y poco tiene que ver con las opciones reales que luego tienes y en el que la estructura del procedimiento de un año para otro varía.

Tras él, mi plaza provisional fue el CRA Los Almendros en La Lastrilla. Y de nuevo concursé, sin éxito, en el concurso de traslados. Ya con algún punto, pero sin posibilidad alguna ni manejo estadístico de los puntos de los compañeros ni estratégico de los centros con vacantes ni contactos para enterarme de los posibles movimientos, como mucha gente tiene, el seleccionar un centro “adjudicable” era escasa. Tampoco pedí continuidad y por lo tanto volvía al mencionado acto público.

APELLIDOS Y NOMBRE	PUNT. OPOS 2009.	HABILITACIONES	DESTINO CURSO 10/11
BUSTOS CERUELO, DIEGO	6,3916	PRI	CRA LA LASTRILLA PRI

**Ilustración 7 Adjudicación vacante provisional 2010. Fuente: STE- Segovia<sup>1</sup>**

BUSTOS CERUELO, DIEGO	6,3916	PRI	CEIP SAN CRISTOBAL - PRI + CO IT
-----------------------	--------	-----	----------------------------------

**Ilustración 8 Adjudicación de vacante provisional 2011. Fuente: STE-Segovia<sup>2</sup>**

Mi tercer destino definitivo fue un centro en la periferia de Segovia, el CEIP marqués del Arco, y ese fue mi último destino definitivo puesto que, en ese concurso, con más puntos de méritos y más ojo al elegir centro probable me dieron mi plaza definitiva en Sanchonuño, en el CRA El Carracillo y desde entonces salvo que surja algo más cercano desarrollo y desarrollaré mi labor docente porque es un centro al que considero propio, no como los anteriores que fueron centros de paso.

La situación definitiva conlleva a una estancia temporal de al menos dos cursos en ese centro y, por lo tanto, el centro se hace un hueco en ti y tú en el centro. No digo que en los otros no pasara, ni que no des el máximo para el desarrollo del aprendizaje de tus alumnos, pero la implicación, en mi experiencia y en la de muchos compañeros, no es la misma por esa situación de provisionalidad.

<sup>1</sup> Acudo a un sindicato (STE en este caso) como fuente tras la imposibilidad de encontrar el documento en el portal de educación de la Junta de Castilla y León o la Dirección Provincial de Educación de Segovia.

<sup>2</sup> Ídem

#### 4.1.2 Tensión (profesional) entre especialistas y generalistas

En este maremágnum de cambios de puestos y situaciones administrativas, hay un suceso bastante particular con la especialidad de Educación Primaria que no se conoce desde la ingenuidad y no se la falta de interés o desconocimiento de las Facultades.

La especialidad de Educación Primaria se otorga de oficio al resto de especialidades, por eso podemos encontrar como tutores a profesionales de Educación física, o Música sin que en sus planes de estudios haya las asignaturas o la carga horaria necesaria para impartir las áreas específicas de la Educación Primaria (Matemáticas, Lengua Castellana y literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, educación Plástica y visual). Incluso los maestros y maestras de Educación infantil se benefician de esta condición.

“Resulta que cualquier diplomado maestro de cualquier especialidad se le reconoce la especialidad de primaria, y por tanto pueden acceder a las vacantes y tutorías a las que puedo optar yo, con sus cuatro créditos de matemáticas frente a mis treinta y pico, sin estudiar física, química, biología, etc. Mientras que yo por haber estudiado primaria, es a la única especialidad a la que puedo optar. ¡Oigan, que tuve cinco créditos de Educación Física y su didáctica, que estoy igual de preparado como el que estudió esa diplomatura!”  
(RELATO DE VIDA II, p 5 líneas 150-155)

De hecho, el *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*, en su artículo 3. Regulariza esta situación



3. El profesorado del Cuerpo de Maestros con las especialidades de las diferentes Lenguas Extranjeras, Educación Física y Música, impartirá las áreas de su especialidad y podrá impartir las áreas propias de la especialidad de «Educación Primaria».

4. Las Comunidades Autónomas que hayan establecido una especialidad diferenciada para su lengua cooficial determinarán, en el marco de lo establecido en este Real Decreto, las áreas que impartirá el profesorado correspondiente.

5. El profesorado del Cuerpo de Maestros especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, además de las atribuciones específicas de su especialidad, podrá impartir las áreas propias de la especialidad de «Educación Primaria».

6. Los puestos de trabajo en unidades que agrupen alumnado de Educación Infantil junto a alumnado de Educación primaria, serán ocupados indistintamente por personal funcionario del Cuerpo de Maestros con la especialidad de «Educación Primaria» o de «Educación Infantil».

Y esto a nivel educativo, es en muchas ocasiones, un perjuicio para el alumnado. Hay maestros especialistas que en un principio se sorprenden o molestan porque si habían estudiado una especialidad es para ejercerla y los más honrados no se sienten preparados para ejercer la especialidad.

Pero el sistema muchas veces va viciando a los maestros especialistas, que, sabiendo las reglas del juego, optan en el concurso de traslados a las únicas plazas en las que los de Primaria podemos ejercer.

“Gente que ha estudiado para especialidades de Audición y lenguaje o Pedagogía Terapéutica que como sus especialidades en los concursos de traslado apenas se mueven, piden las vacantes de primaria quitándonoslas a nosotros. O gente que cansada de agacharse con los de Infantil, o pasar frío en el patio en Educación Física, opta por cambiarse de especialidad y se pasa a Primaria.” (RELATO DE VIDA II, p. 5 líneas 156-161)

Si observamos el siguiente extracto del Concurso de traslados 14-15 (ilustración 10) podemos observar dicha situación.

En el **anexo V**, que muestra esta página completa, encontramos que de 13 vacantes se han cambiado 6 a la especialidad de Primaria, es decir, casi la mitad. Y así a lo largo de todo el documento y en los posteriores concursos de traslados igual. Quedando pocas plazas para los que estudiamos verdaderamente dicha especialidad.

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
DIEGO BUSTOS CERUELO

<b>LOZANO JIMENEZ MARIA DOLORES</b>	D.N.L.: 004149644	PUNTOS TOTAL: 155,6332
PUNTOS: 1: 121,3332 2: 3: 8 4: 20 5: 6,3 6:		
ORIGEN: 47007380 ESP: 74 VER: 0 BI: 0 ITI: 1 CENTRO DE LAGUNA DE DUERO VALLADOLID		
DESTINO: 47007392 ESP: 76 VER: 0 BI: 0 ITI: 1 CENTRO LA VICTORIA VALLADOLID		
<b>MARTIN MARTINEZ M.TERESA</b>	D.N.L.: 010188600	PUNTOS TOTAL: 154,0332
PUNTOS: 1: 143,3332 2: 3: 3 4: 6 5: 6 6: 1,7		
ORIGEN: 24012803 ESP: 60 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 I.E.S. OCTAVIANO ANDRES LEON		
DESTINO: 24017904 ESP: 60 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 I.E.S. ERAS DE RENUEVA LEON		
<b>GARCIA VALDERREY MARIA JESUS</b>	D.N.L.: 009746393	PUNTOS TOTAL: 152,5415
PUNTOS: 1: 131,3332 2: 3: 4: 15,2083 5: 6 6:		
ORIGEN: 24013315 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.E.O. CAMINO DE SANTIAGO LEON		
DESTINO: 24021981 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. CAMINO DEL NORTE LEON		
<b>COLINO ALONSO M ASUNCION</b>	D.N.L.: 011722127	PUNTOS TOTAL: 147,3582
PUNTOS: 1: 121,3332 2: 3: 4: 20 5: 6 6: (0,025		
ORIGEN: 49005489 ESP: 31 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. ARIAS GONZALO ZAMORA		
DESTINO: 49005489 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. ARIAS GONZALO ZAMORA		
<b>MARTINEZ DOMINGO ROBERTO</b>	D.N.L.: 013122168	PUNTOS TOTAL: 144,3332
PUNTOS: 1: 131,3332 2: 3: 2 4: 5 5: 6 6:		
ORIGEN: BURGOS		
DESTINO: 37005769 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. SANTA CATALINA SALAMANCA		
<b>GARCIA GUERRERO M<sup>a</sup> ISABEL</b>	D.N.L.: 013107570	PUNTOS TOTAL: 143,5832
PUNTOS: 1: 137,3332 2: 3: 4: 5: 6 6: 0,25		
ORIGEN: 09000161 ESP: 35 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. FERNAN GONZALEZ BURGOS		
DESTINO: 09000151 ESP: 40 VER: 0 BI: 0 ITI: 1 C.P. SIMON DE COLONIA BURGOS		
<b>RINCON ASENO M. SOLEDAD</b>	D.N.L.: 001917845	PUNTOS TOTAL: 143,0162
PUNTOS: 1: 125,3332 2: 3: 6 4: 3,083 5: 8,6 6:		
ORIGEN: 40003344 ESP: 34 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. DE PRACTICAS F.JUAN DE LA CRUZ SEGOVIA		
DESTINO: 40003320 ESP: 36 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. MARTIN CHICO SEGOVIA		
<b>BERMEJO GARCIA JUAN CARLOS</b>	D.N.L.: 007852850	PUNTOS TOTAL: 142,4998
PUNTOS: 1: 123,3332 2: 3: 4: 12,9166 5: 6 6: 0,25		
ORIGEN: 37007675 ESP: 31 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. GABRIEL Y GALAN SALAMANCA		
DESTINO: 37007675 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. GABRIEL Y GALAN SALAMANCA		
<b>PARRADO MARTINEZ ANA BELEN</b>	D.N.L.: 010195061	PUNTOS TOTAL: 139,3332
PUNTOS: 1: 139,3332 2: 3: 4: 5: 6:		
ORIGEN: 24007820 ESP: 34 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. FEDERICO GARCIA LORCA LEON		
DESTINO: 24007820 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. FEDERICO GARCIA LORCA LEON		
<b>BORREGO BENITO ISABEL MARIA</b>	D.N.L.: 007831952	PUNTOS TOTAL: 138,5832
PUNTOS: 1: 109,3332 2: 3: 3 4: 20 5: 6 6: 0,25		
ORIGEN: 37005371 ESP: 31 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. RUFINO BLANCO SALAMANCA		
DESTINO: 37005371 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. RUFINO BLANCO SALAMANCA		
<b>VIVANCO GALINDO PILAR</b>	D.N.L.: 003433883	PUNTOS TOTAL: 138,3332
PUNTOS: 1: 127,3332 2: 3: 4: 5 5: 6 6:		
ORIGEN: 40003861 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. MARQUES DE LOZOYA SEGOVIA		
DESTINO: 40003411 ESP: 38 VER: 0 BI: 0 ITI: 0 C.P. VILLALBA		

Ilustración 10 Extracto del concurso de traslados de maestros 2014/15. Fuente: Bocyl

Debemos considerar la especialidad 31 como E. Infantil, la 34 como E. Física y la 38 como E. Primaria. En tan solo 11 vacantes se han cambiado de especialidad a Primaria 3 de infantil y 1 de educación física.

Se supone que ahora con los grados se ha superado esa situación porque todos los maestros son de primaria o de infantil y posteriormente se especializan el último año.

Por otro lado, también plantean polémica y perjuicio para los maestros de E. Primaria, las plazas con doble, triple o enésimo perfil, es decir, se necesita tener varias especialidades a la vez para optar a ella siendo, en los últimos cursos primaria + inglés o primaria + EF, las que más se piden por

parte de los centros porque así, ahorran en personal. Y la forma de sacarse una especialidad al año o al cuatrimestre en algunos casos, es cuanto menos sospechosa de poco cualificada.

“Cada vez hay menos plazas de Primaria porque en los centros con la convivencia de la inspección educativa oferta plazas con doble perfil, es decir dos especialidades cubiertas por un solo maestro o incluso quíntuple perfil como una compañera de mi mujer el año pasado.

Maestros que se habilitan con diferentes especialidades hechas los fines de semana o a distancia en un semestre o a lo sumo un año en universidades privadas, lo que es más la flagrante, la especialidad de inglés sin demostrar conocimiento básico del idioma puesto que no se exige en determinadas universidades a razón de una cuantiosa matrícula.

Esta gente, que los habrá preparadísimos, no digo que no; accede a dichas plazas mientras que los que decidimos estudiar primaria vemos como apenas salen con nuestro perfil.”. (RELATO DE VIDA II, p. 18 líneas 549-558).

#### **4.1.3 Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Claustro.**

En este apartado profundizaremos en la relación con los compañeros de centro, con la comunidad educativa en general. A lo largo de mi corta vida profesional, ha ido evolucionando hasta que he alcanzado mi destino definitivo, suceso clave para que la implicación y el desarrollo de todo el potencial que tenía como maestro y que he logrado desarrollar en este centro.

En un principio, todo te asusta, el primer día de trabajo más y son los compañeros más amables los que te van introduciendo poco a poco en la dinámica del centro. Y es que, de primeras, uno no sabe que ser maestro conlleva una serie de burocracia y reuniones bastante numerosas. Tampoco está uno informado de los diferentes órganos a los que uno pertenece.

“había CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y posteriormente, claustro. Nos miramos con caras bastante raras porque, claro, no sabíamos que eran esas siglas, si formábamos parte de ello, si a esas reuniones teníamos que acudir, así que nos fueron guiando hasta que prácticamente estuvimos acomodados en nuestras sillas en la sala de profesores.” (RELATO DE VIDA II, p. 5, líneas 131-133)

Pasas por los centros haciendo relaciones más o menos efímeras con compañeros con los que más afinidad tienes por su mentalidad, metodología, cordialidad o por ser compañero de curso o ciclo.

Pero pocas de esas relaciones siguen adelante una vez se cambia de centro. Salvo si la amistad ha sido profunda, se profesa una admiración mutua, o se coincide en diferentes reuniones o cursos

formativos apenas se vuelve a tener noticia de esos compañeros. Aunque durante el curso haya habido una estrecha relación.

Por ejemplo, mi compañera de Bernuy de Porreros fue un gran apoyo para mí durante ese curso porque mi inexperiencia en un aula unitaria hizo que necesitara mucho asesoramiento por su parte.

Pues bien, lamentándolo mucho, pasados unos meses del curso siguiente, dejamos de tener contacto.

La situación cambia cuando uno es definitivo en el centro. Como he mencionado anteriormente, al menos durante dos cursos se permanece en el centro. Y si se está a gusto como es mi caso, salvo que mejoren las condiciones de distancia a mi domicilio, serán unos cuantos años.

En aquel concurso, se nos dio destino definitivo a 6 o 7 compañeros más o menos jóvenes (menores de 32). Por suerte, una compañera del colegio anterior me acompañó en este nuevo destino por lo que no tenía que pasar solo el trance.

Lo que no sabía es que iba a ser la jefa de estudios porque se lo propuso la nueva directora porque tenían relación a raíz de coincidir como tribunal de oposición. Este mundo docente es muy pequeño en muchas ocasiones. Así que me lleve una sorpresa en septiembre.

“es que ésta es una profesión muy familiar, en la que si no hemos sido compañeros alguna vez hemos sido compañeros de compañeros o compañeros de amigos o de familiares. Al final nos conocemos todos” (RELATO DE VIDA II, p. 15 líneas 450-452)

La estabilidad que da saber que al menos durante dos años (mínimo seis calculo yo) que ese es tu centro y que tus compañeros van a trabajar contigo los mismos años que tú allí, hace que la implicación sea mayor. Continuar con tus alumnos, con los compañeros, con la dinámica de trabajo conocida, hace que uno se sienta cómodo en su trabajo, lo que repercute en querer aportar lo máximo porque eres una pieza de ese centro y el centro forma parte de ti.

Y más si desde el primer momento se confía en ti, (como ya he dicho, la jefa de estudios era compañera y eso es una ventaja).

“Desde el primer momento me hicieron sentir valioso para el centro adjudicándome la coordinación del programa RedXXI, la coordinación de medios informáticos y como representante de formación en el centro. Desde entonces soy el encargado de coordinar todo lo que tiene que ver con las TIC e imparto cursos de formación a mis compañeros sobre ellas” (RELATO DE VIDA II, p. 23 líneas 733-736)

“La situación del centro es más o menos estable dado la gran cantidad de maestros de reciente incorporación definitiva y esto da estabilidad a un proyecto y oportunidad al cambio metodológico que nos hemos propuesto y que va calando poco a poco en todo el claustro.” (RELATO DE VIDA II, p. 25 línea 784-786)

A lo largo de estos cuatro años he ido albergando un creciente sentimiento de pertenencia al centro y conformando junto a mis compañeros una identidad propia de centro que nos caracterice y que procuramos poner en valor.

Esta estabilidad y cambio metodológico ha hecho que el centro se haga un hueco entre los centros innovadores que realizan buenas prácticas optando a diversos premios a nivel educativo.

“hemos conseguido que se nos conceda un 2º premio a nivel nacional de buenas prácticas de la Asociación Mejora tu Escuela Pública. Esto nos ha hecho darnos cuenta de que lo que estamos haciendo y donde estamos dirigiendo la docencia en el CRA es el camino correcto y que debemos dar a conocer el centro y lo orgullosos que estamos de trabajar en el creando una identidad de centro muy fuerte. Por eso este año seguimos en esa línea y nos presentaremos a todos los premios y concursos en los que creamos que tenemos algo que aportar, para dar un prestigio al centro que redunde en el bienestar de toda la comunidad educativa y que nos ponga de relieve en el panorama educativo” (RELATO DE VIDA II, p. 25 líneas 775-782)

**VI CONCURSO DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
"MEJORA TU ESCUELA PÚBLICA"  
FALLO DEL JURADO**

Reunidos en Madrid, los miembros del Jurado del VI Concurso de Buenas Prácticas Educativas convocado por la asociación "Mejora tu Escuela Pública", en colaboración con la *Obra Social "la Caixa"*

HAN DECIDIDO POR UNANIMIDAD CONCEDER LOS SIGUIENTES PREMIOS:

**MODALIDAD A - CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y AULAS ESPECÍFICAS DE EE:**

**1ER. PREMIO:**

**"CIVILIZARTE"**  
CEIP Ponce de León. León.

**2º PREMIO:**

**"2015 ODISEA EN EL CARRACILLO"**  
CRA El Carracillo. Sanchonuño. Segovia.

**MENCIONES:**

- **"LOS CIENTÍFICOS DE PRADOLUENGO"**  
EEI Pradoluengo. Bemibre. León.

- **"TÚ SI QUE...VEDO"**  
CEIP Quevedo. León.

Ilustración 11 Listado premiados Buenas prácticas educativas 2015 por la Asociación Mejora tu escuela Pública.  
Fuente: <http://www.mejoratuescuelapublica.es/>

También hemos recibido la mención de honor de los premios "Ciencia en Acción: Adopta una estrella" 2015.

Y en el presente curso hemos sido finalistas de los premios "Espiral Edublogs" al mejor blog de centro educativo.



Ilustración 12 Portada del blog del centro CRA El Carracillo. Fuente: [enredandoporelcarracillo.blogspot.com](http://enredandoporelcarracillo.blogspot.com)

#### 4.1.4. Personas relevantes en la docencia

Por último, destacar que para la configuración de la identidad docente considero esencial mencionar a ciertas personas que van moldeando y modelando mi acción profesional.

A lo largo de estos siete años he coincidido con compañeros de toda índole, con perspectivas, modelos pedagógicos muy dispares que han dejado más o menos poso en mí, pero he de destacar a cinco, aunque una de ellas no sea compañera de colegio sino de vida, como las más influyentes en mi trayectoria.

Empezaré hablando de mi mujer puesto que si no fuera por ella no sé si hubiera accedido a esta profesión puesto que ni siquiera tenía pensado en opositar tras hacer la carrera.

Ella tenía muy claro que debíamos conseguir una plaza como maestros para desde ahí seguir progresando que con 22 y 23 años teníamos todo el tiempo del mundo. Y no le faltó razón. Porque nos hemos desarrollado y complementado tanto profesional como académicamente desde ese punto.

“En el ámbito académico, este año nos propusieron a mi mujer y a mi formar parte de un grupo de investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo de las competencias, por aquel entonces básicas.” (RELATO DE VIDA II, p. 21 línea 642-645)

Una decisión la que tomamos muy adecuada porque es año conseguimos la plaza en las oposiciones y una estabilidad que hace afrontar la vida desde una posición bastante segura.

“tanto esfuerzo nos había costado había tenido sus frutos en el 9,6580 que obtuvo mi mujer. [...] Una de las 78 plazas era para mi mujer y que yo tenía más de pie y medio fuera,

la pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final, haciendo los cálculos, ella quedaba en la posición veintidós y yo en la cincuenta.” (RELATO DE VIDA II, p. 1)

Tenemos ideas dispares sobre la educación muchas veces chocamos por la forma de entender la pedagogía o la práctica así que para ponernos de acuerdo o convencer al otro sobre un método, una forma de proceder hay que tener muy buenos argumentos.

Siempre es un apoyo y una excelente consejera, y desde su perspectiva, muchas veces da las claves con las que yo desde mi óptica, no alcanzo a ver. Siempre me ha ayudado tenerla al lado, pero sobre todo el primer y segundo año de docencia cuando era más inexperto y muchas de las situaciones vividas en los centros me superaban, necesitando un periodo de reflexión, diálogo y el consuelo por parte de mi mujer en muchas ocasiones.

“Mucha culpa de que saliera delante de ese bache fueron los consejos de mi mujer que tiene una visión diferente de la educación y que desde fuera tenía otra óptica de la realidad que vivía en aquel centro proponiéndome maneras de intervenir en el aula, el ir a disfrutar de las clases y no someterme a la presión constante por la excelencia y que tomara distancia con las familias” (RELATO DE VIDA II, p. 16 líneas 502-506)

Otra maestra influyente fue mi compañera de escuela unitaria L. en Bernuy de Porreros en mi duro segundo año.

“Entre los dos funcionábamos como si lleváramos el colegio nosotros independientemente. Éramos conserjes, secretarios, enlace con el Ayuntamiento, jefes de estudio a veces, vigilantes de recreo todos los días. Si no es por ella, en gran parte, no hubiera sobrevivido a aquel año. Su experiencia y consejos me ayudaron a entender una realidad educativa totalmente diferente a cualquiera que me hubiera imaginado.” (RELATO DE VIDA II, p.15 líneas 465-469)

Entre los compañeros, destacaré a tres por ser modelos, cada uno a su manera, de cómo creo que debe ser un profesional en la docencia. P, modelo en cuanto a los métodos pedagógicos novedosos; J, modelo de pasión y amor por la profesión y los alumnos y J.P. modelo de organización del trabajo y acumulación experiencia:

“El primero en recibirnos fue P., uno de los compañeros más abiertos, amables, comprometidos e innovadores con los que me he encontrado a lo largo de los años y nos fue presentando al resto de compañeros.

P. es uno de los pioneros del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y su metodología me pareció fascinante desde el primer momento, la autonomía de los alumnos, los productos

de aprendizaje que conseguía, el sentido que daba a los aprendizajes y la gestión del aula a través del trabajo cooperativo me parecen la mejor manera de aprender, como ya reflejé en la programación de la oposición.” (RELATO DE VIDA II, p. 4, líneas 116-123)

Sobre J. decir que:

“es uno de los maestros que más amor tiene por su profesión, por sus alumnos y que lo demuestra en todo momento sin poner un mal gesto y siempre con un buen consejo. De él aprendí qué hay que ser buen compañero, que con poco se hace feliz y se enseña a nuestros alumnos, y que desde la sorpresa y el reto se empiezan grandes aprendizajes.” (RELATO DE VIDA II, p. 14 línea 434-438)

Por último, destacar de J.P. lo siguiente:

“Me generó gran admiración por dos cosas que echaba de menos en mi figura como maestro: la organización y programación de sus clases, y, por otro lado, la gestión del grupo. Era un hombre amable, divertido, imaginativo que no buscaba grandes artificios, sino que llevaba a cabo una serie de actividades y rutinas que había ido implementando a lo largo de su dilatada carrera y que seguían funcionando a lo largo de los años. Me demostró que muchas de las cosas que mis maestros habían hecho conmigo, tenían más sentido del que yo apreciaba y es que con el paso de los años, esas actividades seguían funcionando y siendo importantes para el aprendizaje de nuestros alumnos.” (RELATO DE VIDA II, p.20 líneas 630-637)

## **4.2. PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE.**

En este apartado trataremos de reflexionar sobre diferentes aspectos que ponen en juego o ilustran parte de la competencia, o incompetencia en algunos casos, docente.

### **4.2.1. Transición entre las diferentes etapas educativas**

Comencé mi trayectoria profesional como tutor de un primero de educación primaria. Y la sensación de que todo se escapaba a mi control era absoluta. Nadie nos había explicado cómo eran los alumnos de primero y su necesidad de adaptación entre una etapa a otra.

“un primero se me hizo grande porque la manera de trabajar es muy diferente a la forma que tenemos en mente, más de alumnos de 3º para adelante, más autónomos, más “formales”, más capaces cognitivamente. Esos son, a priori, los cursos que casi todo el mundo quiere los de los antiguos segundo y tercer ciclo, aunque quienes tienen buena mano en el primer y segundo curso rara vez piden otros.” (RELATO DE VIDA II, p. 8 líneas 226-230)

No estábamos formados en cómo dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje (lectoescritura y cálculo) de estos alumnos. Se debe en mi modo de ver que estandarizamos a los alumnos de primaria en los alumnos del segundo internivel (4º, 5º y 6º) por su carga conceptual mayor y se olvidan de que la primaria empieza a los 6 años o incluso a los 5 para algunos.

“Hay que enseñar a leer y a escribir a la mayoría de ellos y también las operaciones básicas de suma y resta con y sin llevar un reto importante, puesto que en la facultad en los tres años de didácticas específicas de ambas asignaturas habíamos aprendido gramática, ortografía, sintaxis, geometría, estadística, sistemas de numeración, pero de enseñar a leer y escribir y a sumar y restar nada de nada.” (RELATO DE VIDA II, p. 8 líneas 232-236)

También uno se tiene que adaptar a un ritmo de trabajo más distendido, a que las normas se van adquiriendo paulatinamente, “los primeros meses fue una toma y daca sobre todo en cuestiones de disciplina.” (RELATO DE VIDA II, p. 9 línea 280).

Y es que el cambio de la etapa de Infantil a Primaria es muy brusco y en parte es porque tenemos la idea del alumno de primaria “estándar” de 8 a 9 años y ni la formación científica como ya he señalado antes, ni la pedagógica, se ajusta a ese modelo. También hay que facilitarles el paso de una situación de trabajo más distendida, por rincones, ágil y dinámica a una cada vez más asentada, más rutinaria, más académica, pero sin olvidar que necesitan moverse, jugar, cantar, por lo que la dinámica del aula debe ser lúdica, sobre todo.

Se debe asumir el tránsito de una etapa a otra de la manera menos traumática posible y lo más disimulada y paulatina que se pueda por que los cambios bruscos, y este es uno muy importante, afectan en todos sentidos a los alumnos.

Se debe continuar con el juego, con la canción (aunque no sea yo el que cante), la música, las cuñas motrices después de una actividad que exige mucha concentración.

“En primaria se pierden los conceptos de asamblea, proyectos o rincones tan útiles e importantes en la actividad educativa de los alumnos de infantil. Creo que tienen que ser esos conceptos los que ayuden a integrar al alumnado en la etapa y que se deben potenciar y poner en práctica incluso a lo largo de la EP puesto que ponen en juego aprendizajes y habilidades muy útiles en nuestros alumnos.” (RELATO DE VIDA II, p. 8-9 líneas 256-260).

Otro hito importante, y como tutor de 6º en estos últimos tres años, lo vivo intensamente en mis alumnos y sus familias, es el paso al instituto, para mí demasiado pronto porque todavía son muy dependientes de nosotros.

La forma de ver la educación en un CEIP y en un IES es muy dispar y en mi caso no hay una coordinación entre mi centro y los centros donde seguirán mis alumnos en la ESO.

#### **4.2.2. Enfoque disciplinar de la educación primaria**

Como he mencionado, en Primaria se pierde la forma de trabajar por proyectos, cooperativamente y globalizada que se tiene en infantil pese a que la legislación la promueva.

“Los alumnos en esta etapa tienen aún un pensamiento global y sincrético que se ve afectado por la ruptura de la realidad en disciplinas escasamente interrelacionadas lo que produce un aprendizaje parcelado, justo lo contrario de lo que se pretende a través de las competencias propuestas por las Administraciones Educativas.” (RELATO DE VIDA II, p.9 líneas 253-256).

Por eso a mi modo de entender es el trabajo por proyectos y cooperativo la mejor manera de que los alumnos resuelvan problemas y situaciones de la vida real donde ese conocimiento sea puesto en práctica. A la vez que en las aulas unitarias considero que es la mejor manera de organizar las clases con grupos tan dispares. Por mi experiencia, es esencial.

“opté por cambiar mi actitud y buscar una metodología que pudiera atender a todos los alumnos a la vez en función de sus necesidades, que les hiciéramos autónomos y progresaran en su trabajo, que me permitiera organizar mejor los contenidos de todos los cursos que impartía para que tanto alumnos como yo aprendiéramos diariamente.” (RELATO DE VIDA II, p.16 líneas 489-493).

No obstante, pese a que el enfoque ha cambiado y el rol del maestro sea el de *diseñador de experiencias de aprendizaje*, como señala el anexo IA de la orden que regula la E. Primaria en Castilla y León, un maestro debe tener los conocimientos necesarios para impartir las asignaturas que le son de su competencia. Y por ello la formación científica tiene que ser elevada y acorde a los nuevos conocimientos. Un maestro debe estar actualizado y manejar lo que sus alumnos deben aprender.

“Por eso estoy de acuerdo con el planteamiento que propone la Comunidad de Madrid, que añade una tercera prueba de conocimientos aplicados de las áreas troncales para todas las especialidades. No entiendo que un docente sin ese mínimo de conocimientos generales (6º de EP) y más si puede optar a una tutoría, no pase una prueba de este tipo.” (RELATO DE VIDA II, p. 4 línea 99-102)

### **4.2.3. Incidentes críticos en la docencia**

Tal y como señalan Bilbao y Monedeo (2011), una forma de mejorar nuestra práctica educativa es el análisis de los incidentes críticos y a partir de ellos progresar. En mi caso, el incidente más crítico tuvo lugar en mi segundo año en la escuela unitaria de Bernuy de Porreros.

Como protagonistas, las familias en una encerrona que me hicieron. Yo había quedado con una madre para hablar y todas se presentaron para decirme que el maestro anterior no hacía las cosas así, que le pidiera consejo. Asimismo, me encontré con sinfín de correcciones que creyeron conveniente dar por sorpresa y sin opción a réplica prácticamente ni a preparar la entrevista al nuevo, joven e inexperto maestro de sus hijos. Ahora mismo no hubiera consentido que sin previo aviso de una situación particular se hiciera una reunión general, como ya me aconsejó el director, pero en aquel entonces no fui capaz de decir que no.

No contentos con las explicaciones que les di ni con la manera de proseguir al poco tiempo me llamó el director diciendo que habían ido unas familias a decir que no entendían mi forma de dar clase, y un sinfín de quejas. No querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula. Yo a veces tampoco sabía muy bien cómo hacerlo así que en algún argumento no podía darles más que la razón.

Este hecho supuso un cambio en mi manera de dar clase a mejor porque era una situación que quería revertir y por lo tanto busqué y me formé para la mejor manera de organizar al grupo y su aprendizaje optando por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como he mencionado en el epígrafe anterior.

A partir de ese año, visto que los alumnos mejoraron y yo también es la metodología preferente que uso en mis clases a diario en los diferentes centros en los que he estado a partir de ese momento.

También me sirvió para establecer pautas para las reuniones y entrevistas con las familias.

### **4.2.4. Atención a la diversidad**

En cuanto a la atención a la diversidad, piedra angular de nuestro sistema educativo, en teoría, porque estamos sufriendo trabas para que determinados alumnos sean atendidos e incluidos en el programa de atención a la diversidad, no hay suficiente formación, no hay suficiente apoyo ni horas de los maestros especialistas de Pedagogía terapéutica ni audición y lenguaje ni educación compensatoria. Sobre todo, de estos últimos cuyo programa va desapareciendo paulatinamente por los requisitos para incluir a los alumnos como alumnos de atención a la diversidad.

“El tema de la educación compensatoria es algo que veo muy necesario no solo para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, sino también para los alumnos que presentan desventajas socioeconómicas o socioeducativas (que no siempre van emparejadas, aunque la mayoría de veces sí). Este apoyo necesario para estos alumnos que presentan unas necesidades que sus entornos personales no se pueden satisfacer, el sistema educativo debe dárselo de manera y no como se está planteando ahora, el ir reduciendo este apoyo hasta hacerlo desaparecer puesto que como son alumnos que no están diagnosticados psiquiátrica, psicológica o médicamente, se debe suponer que no necesita ayuda.” (RELATO DE VIDA II, p. 19 líneas 582-590)

Yo me pregunto si no es desde la escuela desde dónde se va a ayudar a estos niños. Cada vez se miramos con lupa el número de alumnos de cada centro escolar te necesitan este apoyo y si no se llega a un mínimo establecido se realizará jornada de maestro de compensatoria hoy incluso llegas a desaparecer supuesto. Pero como en muchas de las facetas de nuestra profesión, una cosa es la teoría y la normativa y por otra lista la práctica, donde orientadores directores y tutores buscamos hasta el más mínimo indicio que arduamente que ese niño esté clasificado en la ATDI (registro de la Atención a la Diversidad), en mi caso, con cuatro o cinco alumnos a lo largo de estos cursos.

En estos años de nuevo, he notado que hemos recibido muy poca formación inicial como tutores sobre los diversos casos de atención a la diversidad que nos encontramos en las aulas. Tampoco en ese ideal de centro de educación primaria estándar con el que salimos de la universidad se contempla que haya alumnos con necesidades como nos encontramos en el día a día de un centro.

“Con especial cariño recuerdo a I, alumna con mutismo selectivo (hasta entonces no sabía de la existencia de esta necesidad de apoyo educativo, ni de muchas otras que me he ido encontrando a lo largo de estos seis cursos) que, con cariño, confianza y sin agobios lo fue superando por lo menos conmigo y fue de las que más sintió mi marcha al final de curso.” (RELATO DE VIDA II, p. 10 línea 297-300)

“También me encontré con un alumno con un nivel de competencia curricular de primero pese a tener 14 años derivada de una deficiencia psíquica profunda. Todo un reto para mí con el que aprendí a ser un mejor maestro.” (RELATO DE VIDA II, p. 15 línea 462-464)

Como maestros de Primaria, podemos también optar a las plazas de Educación Compensatoria, como ocurrió en mi tercer destino provisional, para atender al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE). De nuevo la falta de experiencia supuso un reto en cuanto a la atención a los ANCEs puesto que no sabía la dinámica de trabajo ni como atender a las necesidades de esos alumnos más allá de las indicaciones que me daban sus tutores y la formación extra en casa que me exigía a mí mismo.

#### **4.2.5. Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Familia**

Otro hito a superar en el desarrollo profesional del docente es el de la relación con las familias. Sobre todo, en los inicios cuando eres joven y sin experiencia es un tema que presenta mucha desconfianza y en el que te muestras inseguro.

“No tenía experiencia con el trato con padres. Además, pensaba que qué podía decirle yo, un chaval con mi edad a gente por lo menos 10 años mayor que yo sobre la educación de sus hijos, y, lo que, es más, que autoridad les iba a suponer. Y poco iba a tardar en constatar dicho temor cuando en la reunión general de padres de inicio de curso escuché “mira que mono el crío” referido a mí por una de las mamás. Desde ese día no me he vuelto a afeitarse.” (RELATO DE VIDA II, p. 9, líneas 260-265)

Se generan situaciones a las que no se sabe muy bien cómo actuar en las que se pone en duda por tu inexperiencia tu autoridad, una familia me llegó a decir que “mi versión no cuadraba con la de su hijo” o “que era muy pequeño para que tuvieran que tener tanta disciplina” (RELATO DE VIDA II, p. 9 líneas 270-271)

O como en mi segundo año en el ya mencionado incidente crítico donde las familias se permitían darme consejos de cómo organizar mi aula y mi metodología.

Poco a poco vas entendiendo que casi todos buscan lo mejor para sus hijos. Lo que hay que hacer es analizar cómo es la familia y en función de sus características tratarlos y tener conversaciones adaptadas a sus características. Siempre poniéndote en tu lugar y dando a conocer tu postura sin temor a que les sienta mejor o peor. Como digo es por el bien de sus hijos y si hay que tomar decisiones por mucho que les duela o les incomode hay que hacérselo saber.

Con el paso de los años nuevamente es como se gana experiencia, sobre todo si se lleva varios cursos en la misma localidad.

“Las maestras que estaban en las escuelas unitarias, a llevar varios años en la misma localidad, con los mismos alumnos desde pequeños, con el manejo de las situaciones ante las familias E instituciones locales de cada localidad, no querían estar en la cabecera de la localidad.” (RELATO DE VIDA II, p. 22 líneas 686-690)

#### **4.2.6. Vínculo Universidad-escuela**

A lo largo de este análisis de mi experiencia he ido analizando a grandes rasgos lo que la Universidad aportó en mi formación. Pero la universidad no solamente forma a los futuros maestros, sino que también establece proyectos (pocos a mi gusto) en colaboración con las escuelas

para desarrollar sus investigaciones, que en muchos casos se alejan de la realidad del aula y necesitan de puntos de referencia donde aterrizar en la realidad educativa.

En uno de esos proyectos estuvimos inmersos mi mujer y yo, nos propusieron formar parte de un grupo de investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo de las competencias, por aquel entonces básicas.

Y la verdad es que nos dimos cuenta de la necesidad de aportar ideas desde la experiencia y la práctica a una teoría alejada de lo que es un aula real con alumnos reales.

## FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL



Ilustración 13 Portada del trabajo realizado para el proyecto de investigación del MEC. Fuente:  
[http://descargas.educalab.es/cniie/03\\_EDU\\_EMOCIONAL.pdf](http://descargas.educalab.es/cniie/03_EDU_EMOCIONAL.pdf)

La experiencia fue muy enriquecedora y gratificante. Por fin vi un vínculo entre Universidad y escuela real. Se tuvo en cuenta la opinión de dos maestros ante las propuestas muchas veces descontextualizada e inadecuadas a la realidad escolar lanzadas desde el ámbito académico y el

proyecto se ajustó a las características de nuestros alumnos y salió mucho mejor y más rico en matices y contenido de lo que se habían propuesto.

Este trabajo supuso una gran satisfacción para nosotros porque se reconocía nuestra labor más allá de nuestras aulas con un trabajo vinculado al ámbito académico y por lo tanto con mayor difusión.

En cambio, como se ha podido ir percibiendo a lo largo de mi experiencia la formación recibida en contraste con la experiencia práctica es abismal. Sobre todo, con la parte más “administrativa” más relacionada con las diferentes situaciones que se generan en el desarrollo de nuestra profesión. Ya expresé mi desengaño al saber que debía haber estudiado otra especialidad para conseguir automáticamente la doble habilitación y en la universidad ni siquiera sé si sabían de esta situación.

Situación similar, actualmente, que se genera con los alumnos de la mención en inglés:

“Estos inocentes chicos y chicas, deciden hacer tras los tres años de generalista, la mención de inglés porque el inglés tiene mucho tirón ahora con el bilingüismo, con el aumento de horas en el currículo de la primera lengua extranjera como *asignatura troncal* (nueva organización de las áreas con LOMCE). Ellos creen que dicha mención les equipara a lo que antes era un diplomado maestro de inglés que salía de la facultad como futuro Maestro de Inglés, no sé si sabían por aquellas que también lo eran de primaria (el dos por uno), pero se equivocan. Para poder ser Maestros de Inglés con el grado y su mención, deben acreditar también en Castilla y León una certificación de la Escuela Oficial de Idiomas o equivalente a un B2, es decir, un título extra y que no se adquiere en los estudios universitarios. Esto tampoco sé si se lo explican a los futuros compañeros cuando tienen que optar por la mención, espero que sí, por deontología, moralidad o como lo quieras llamar.” (RELATO DE VIDA II, p. 6 línea 170-180)

## **4. 3. PERFILES DE FORMACIÓN DOCENTE**

### **4.3.1. Formación inicial**

En mi caso debo señalar que toda mi trayectoria profesional se ha desarrollado en la escuela rural, y como señalé en el apartado anterior la formación recibida en la Universidad fue prácticamente nula en ese aspecto.

La escuela rural suele ser uno de los primeros destinos de los maestros. La escasa formación inicial, la juventud, la inexperiencia y el modelo de incorporación del maestro novel hacen que, en la incorporación a este tipo de escuelas, no se tenga una referencia y se esté ante una realidad desconocida. Como señala Asuras Jaime (2000) El profesorado que presta sus servicios en la

escuela rural se enfrenta a una situación para la que generalmente no ha sido preparado: habitualmente desconoce el medio, su formación profesional no ha contemplado que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí (diferentes ciclos en la misma aula), y los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades.

“Un CRA (no tenía ni idea de que eran esas siglas ni mucho menos adivinaba lo que allí me iba a encontrar)” (RELATO DE VIDA II, p. 14 líneas 432-433)

Personalmente, opino como Barba Martín (2011), considero que uno de los principales problemas que genera la mala formación es un sentimiento de incompetencia, ya que la responsabilidad en una unitaria es excesiva y el apoyo de otros compañeros escaso.

“Muchos días llegaba a casa desmoralizado e incluso llegué a admitir a mi mujer que tenía la sensación de que ni los alumnos ni yo habíamos hecho nada ni avanzado nada a lo largo de las cinco horas de clase.” (RELATO DE VIDA II, p. 15 líneas 473-475)

Una vez aprobada la oposición, durante el periodo de funcionario en prácticas, recibimos, un curso de 20 horas de formación como Maestro en prácticas con un par de días de parte presencial a cargo del CFIE de Segovia, donde aprendimos bastante poco sinceramente, y el resto de puesta en práctica de lo aprendido.

Este periodo dura 6 meses. Tras él, teníamos que presentar una memoria de prácticas que creo que debía tener una extensión de máximo 10 páginas pero que en cada provincia tenía una extensión llegando incluso a un máximo de tres folios en alguna provincia, esto ilustra la importancia del documento.

De hecho, no conservo ni la memoria ni el archivo donde estaba guardada, véase la importancia que ha supuesto en mi vida como maestro.

#### **4.3.2. Acompañamiento/supervisión**

Durante este periodo el funcionario en prácticas es acompañado en su inserción por un compañero que ejerce la figura de tutor de prácticas. En mi caso, la compañera “paralela”. Esta compañera, por ser del mismo nivel, fue mi tutora de prácticas. Le dan el título de tutora, le hacen evaluar me marcando los cuatro ítems y arreglado. Si tenía alguna duda acudía a ella, pero poco más. En el acompañamiento, la inserción en las dinámicas de centro, poca presencia tuvo en ellas.

Lo del periodo de prácticas y el tutor de prácticas, en mi caso y creo que en el de la mayoría de maestros de mi promoción fue un mero trámite. En cuanto a la tutoría ejercida por mi compañera, el mismo trámite y sin formación como figura de tutor de prácticas. Ahora por lo menos nos piden acreditación como tutores de prácticas con un curso de 20 horas de formación.

Y la evaluación del periodo más de lo mismo, Un mero trámite que no sirve para nada al recién ingresado al cuerpo.

“Por otro lado, la evaluación del director y maestro tutor de prácticas que consistía en marcar cada uno 4 ítems, si era puntual, si realizaba mi trabajo correctamente, si participaba en la dinámica del centro y poco más.” (RELATO DE VIDA II, p. 7 líneas 206-208)

FUNCIONARIO EN PRÁCTICAS: \_\_\_\_\_

CENTRO PÚBLICO: \_\_\_\_\_

INDICADORES PARA EL INFORME DEL PROFESOR/A TUTOR/A	Satisfactorio	No satisfactorio
1. Cumplimiento de la programación didáctica, con especial atención a los criterios de evaluación.		
2. Aplicación de estrategias metodológicas adecuadas y del modelo de evaluación formativa y continua.		
3. Adaptación de la programación a los alumnos.		
4. Atención a la diversidad del alumnado.		

Ilustración 14 Indicadores del informe del tutor de prácticas. Fuente: [http://www.stecyl.es/Interinos/barem2009/o\\_090406\\_812\\_Interinidades2009.htm](http://www.stecyl.es/Interinos/barem2009/o_090406_812_Interinidades2009.htm)

La verdad es que me sentí bastante solo y desamparado ante ciertas situaciones. Pensé que iba a ser de más ayuda para ese curso de primero que me había tocado y que veía abrumador. Eso sí, procuraba que nos coordináramos en el temario, pero más por ir a la par que por asesorarme. De hecho, en muchas ocasiones relacionadas con determinadas actividades, elaboración de documentos, fui yo el que tuve que echarle una mano.

### 4.3.3. Formación permanente

En cambio, en la formación permanente, la mayor parte de experiencias han sido positivas.

Desde ese primer curso tedioso de funcionario en prácticas he venido realizando, sobre todo en estos tres últimos años experiencias innovadoras y enriquecedoras para mi formación que han redundado en la experiencia escolar de mis alumnos con bastante satisfacción por su parte.

“Así que el reto era importante y fueron horas de consulta, estudio, ensayo y error en el aula hasta que fui encaminando el aprendizaje de mis alumnos en esta ardua tarea tanto para ellos como para mí.” (RELATO DE VIDA II, p. 7 líneas 257-259)

Esta formación la he realizado tanto a través de la Red de formación de la Consejería, a través de los diversos centros de formación del profesorado e itinerarios de formación que ofrecen preferentemente a través de los *Planes de formación de centro*, como la Facultad de Educación de Valladolid a través del Máster de Investigación aplicada a la Educación para posteriormente realizar un doctorado, paso previo por este curso de adaptación al grado para completar mi diplomatura.

Pero, como siempre, hay de todo. Estamos los de aprovechar cada oportunidad y hacemos tres cursos o cuatro al año, y los que aspiran a completar las 100 horas de formación para cobrar el sexenio. El sexenio no es como muchos creen un complemento similar al trienio, que se cobra por antigüedad. El popularmente conocido como sexenio en realidad se llama Complemento de formación permanente y para cobrarlo la Administración te exige realizar al menos 100 horas de formación cada 6 años. En la práctica mayoría de los centros hay planes de formación de entre 20 y 60 horas lo que implica que haciendo un curso de 20 horas cada año podrías permitirte no formarte un año. Bueno pues decir que hay gente que llega apurada al sexenio no es algo descabellado.

En el **anexo VII presento** mi registro de actividades de formación en estos seis años. En él solo aparecen las actividades realizadas a través de la Red de Formación de la Junta, es decir las de otros organismos no aparecen. En este registro se puede comprobar que, frente a las 100 “obligatorias” para cumplir el sexenio, yo tengo prácticamente 600 horas.

La formación permanente es esencial en nuestra profesión, nuevos métodos, herramientas, estilos de aprendizaje que van evolucionando con los años y el que se queda parado no se va adaptar a las nuevas realidades que nuestros alumnos nos plantean.

Por eso desde los CFIE y el Centro Superior de Formación del profesorado se está atendiendo a las necesidades de formación de los claustros, están proponiendo planes a medida de los centros e incluso de los docentes en particular para generar interés por seguir formándonos.

Con tantas horas y cursos diversos, en mi centro actual soy responsable de formación y coordinador del itinerario TIC del plan de formación, a la vez que ponente del curso cada año. Gracias a ello y los cursos de formación permanente, máster etc. han hecho que tengan la confianza en mí desde el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Segovia para ser ponente de cursos fuera de mi centro. en concreto en el IES de Coca los dos últimos cursos. Una labor muy gratificante para mí porque me encanta transmitir lo que voy aprendiendo y que veo funcional a otros compañeros y a la vez ellos me aportan nuevas visiones y posibilidades enriqueciéndonos mutuamente.

En cuanto a la formación en la Universidad, en mi segundo año de maestro y con vistas a que no me quería quedar en un “simple” maestro, pongo entrecomillado porque como ya se ha ido desprendido de mi reflexión, esta profesión de simple tiene poco, realicé el Master oficial de la Facultad de Educación.

También me ha hecho entrar entre los 30 docentes de Castilla y León pioneros en participar en el Plan de Innovación “Escuela de Investigadores” en colaboración con la USAL, que al curso siguiente contó con la participación del resto de universidades públicas de la Comunidad. Y en este curso dentro de los 30 de nuevo pioneros en el Plan de Innovación sobre *Gamificación*.

Compaginaba el trabajo en el cole con el Máster de Investigación Aplicada a la Educación que me daría acceso al doctorado y me serviría como complemento para mi acción docente puesto que creo que es necesario investigar sobre la práctica educativa para mejorarla y que nuestros alumnos puedan tener mejores oportunidades de aprendizaje. Esto se vio reflejado en mi TFM que fue un proceso de investigación –acción a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (de nuevo) en la escuela unitaria. Ya comenté que trabajar así me facilitó mucho la docencia aquel año y en parte fue gracias al Máster.

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de  
Valladolid.

# **El desarrollo de competencias básicas a través del Aprendizaje Basado en Problemas.**

**Máster en Investigación aplicada a la educación**

**Autor: Diego Bustos Ceruelo    Director: Paloma Castro Prieto**

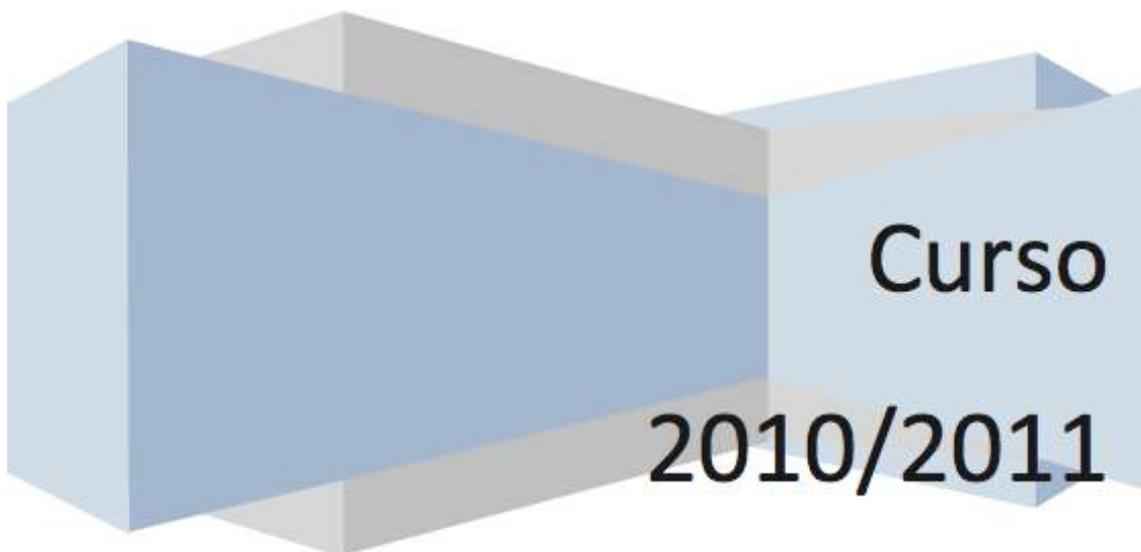


Ilustración 15 Portada de mi TFM para el Máster de Investigación aplicada a la Educación

El Máster además me servía para ganar 3 puntos para el concurso de traslado. Como estudiar y ser estudiante es uno de mis mayores disfrutes en esta vida, pues iba encantado.

“Porque en nuestra profesión no se deja de ser estudiante nunca.” (RELATO DE VIDA II, p.26 línea 817)

#### 4.3.4. Perspectivas de futuro

Para concluir el análisis me gustaría decir que, pese a que soy muy feliz y me encanta mi trabajo cada día más, no dejo en el fondo de pensar que es temporal y que mi meta final es la de ser docente universitario en la Facultad de Educación. Es una meta bastante inalcanzable desde mi posición de maestro, pero no desfalleceré hasta conseguirlo. Aunque sea como colaborador unas poquitas horas compaginándolo con mi puesto de trabajo.

“Pero en mi fuero interno seguía (y sigue) bullendo la idea de que esta etapa de maestro es la etapa básica para ir ganando experiencia y formación para algún día poder dar clase en la Facultad de Educación e intentar suplir las carencias que como alumno tuve a la hora de enfrentarme a la realidad laboral del docente.” (RELATO DE VIDA II, p. 10 líneas 303-306)

Como ya he mencionado anteriormente, lo de opositar no era mi prioridad número uno, sino formarme para acceder a la docencia universitaria.

Idea que se vio acrecentada con la colaboración con el Departamento de Didáctica de las CCSS en la mencionada investigación para el Ministerio. Esta experiencia supuso una inyección de moral para continuar en la idea de la colaboración con la universidad y mi visión de figuras de enlace entre ambos mundos.

Pienso que los alumnos de magisterio salíamos y siguen saliendo con muy poca preparación de cara a la realidad que les toca vivir en un centro una vez que se introducen el plano profesional, porque lo de las prácticas es un espejismo.

Pienso que con mi experiencia puedo aportar una visión de la realidad, tanto pedagógica como administrativa, de la cual carecen mis futuros compañeros.

Creo que los alumnos merecen conocer mejor el panorama que se pueden encontrar a parte de realizar ingentes trabajos, seminarios teóricos y prepararse disciplinariamente (que también es sumamente necesario, pero no lo único).

Esta es la razón por la que me encuentro escribiendo este relato autobiográfico, desde mi humilde posición, para poner un punto de partida a ese conocimiento práctico que los futuros y futuras maestras deben poseer.



# CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Es en este último capítulo donde se sintetizan las reflexiones sobre mi propia práctica junto con lo aportado por las diferentes contribuciones teóricas en un primer momento. Posteriormente realizaré a modo de autoevaluación indicar las limitaciones que ha presentado y que se pueden mejorar para posteriormente proponer futuras perspectivas de trabajo. Este apartado me sirve para cerrar este trabajo e iniciar trabajos e investigaciones posteriores.

## 5.1. CONCLUSIONES

Para realizar este apartado nos basaremos en las tres grandes categorías utilizadas para el análisis del discurso: *Identidad profesional, perfil competencial docente y perfiles de formación docente.*

### 5.1.1. Acerca de la identidad profesional

El primer aspecto que merece la pena mencionar y uno de los más controvertido es el proceso selectivo que se sigue para la inserción en el cuerpo, no se encuentra un modelo que se ajuste a una evaluación más objetiva y con unos criterios similares para evaluar a todos los aspirantes. Es un tema que genera polémica en los centros y que en la mayor parte de los casos se considera que se debe modificar y mejorar.

Dentro de esto, también supone un punto de conflicto la adjudicación de las plazas vacantes para los funcionarios en prácticas. En un sistema donde hay mucho oscurantismo por parte de las administraciones, no se entiende aún cómo maestros con plaza se encuentran trabajando a distancias considerables de sus domicilios, teniendo que hacer grandes esfuerzos o teniendo que trasladarse a esa localidad mientras que personas sin plaza (no ha oposición) abarrotan los centros de las capitales con vacantes a jornada completa. Mientras, se genera en el maestro novel una situación de provisionalidad que lleva a intentar mejorar, en la mayor parte de los casos, la distancia a su localidad de referencia año tras año, hasta que se le adjudica una plaza definitiva (elegida o forzosa) y se le obliga a estar al menos dos cursos en ese centro.

Lo lógico es ofertar todas las vacantes disponibles a partir de septiembre que las administraciones tengan confirmadas para que haya más posibilidades para el funcionario de iniciar su carrera en las localidades más próximas a sus preferencias.

Esta situación de provisionalidad, repercute negativamente en el desarrollo de la vida de los centros puesto que no hay un sentimiento de pertenencia, y por lo tanto uno no se vincula tan fuertemente con la comunidad educativa del centro.

Tal y como señalan Linares, Burguete y Moliner

La provisionalidad de los maestros de cualquier centro educativo supone, además de un condicionante enorme para el óptimo desarrollo del programa educativo del centro a medio/largo plazo, una falta de implicación por parte de muchos de estos maestros que ven condicionado en gran medida su destino futuro por la cantidad de méritos que puedan acumular durante dicho periodo. Tanto los maestros interinos, como los maestros funcionarios en prácticas o funcionarios con destino provisional deberán someterse en última instancia a un concurso de méritos en el cual se establecerá su destino definitivo. Esta circunstancia hace que estos profesionales deban compaginar su labor docente con actividades de carácter formativo e investigador que les permitan aumentar su currículum, lo cual conlleva sin lugar a dudas una merma en su nivel de implicación respecto a sus actividades docentes. (2010: 8)

Es necesario que se fomente la estabilidad de sus claustros (Álvarez y cols. 2008; Antúnez 1998; Carda y Larrosa 2004) destinando de forma prioritaria a maestros funcionarios de carrera con destino definitivo o estableciendo un sistema de prioridades que permitiese a los maestros destinados a estos centros de forma provisional poder continuar en ellos por ejemplo en situación de comisión de servicios. Sin lugar a dudas esto favorecería el desarrollo de proyectos educativos a medio/largo plazo en dichos centros.

Para ello, y para garantizar la calidad educativa, se deberían ofertar plazas acordes al número de profesionales y respetar las especialidades para la que están preparados, aunque reitero aquí que, con el grado, se supone que se ha salvado esta circunstancia.

Relacionado con la identidad profesional, otro de los aspectos a considerar son las personas que a lo largo de la vida nos encontramos y que determinan en gran medida nuestra identidad profesional; maestros y maestras, profesorado de la universidad, tutores del aula en las prácticas, compañeros y compañeras de profesión, alumnado...

### **5.1.2. Acerca del perfil competencial docente**

En cuanto a este ámbito se puede señalar que ni la formación recibida ni el modelo de inserción profesional (concurso– oposición) se ajusta a lo estipulado por la Administración en el modelo de competencias profesionales expuesto en el **Anexo VI**.

La formación académica y gran parte del proceso selectivo se centran mayoritariamente en la **Competencia científica cognitiva** (Conocimiento y gestión del mismo) y una parte menor en la **Competencia didáctica. Enseñar** (Proceso de enseñanza–aprendizaje y gestión del mismo). Por lo tanto, los maestros deberíamos mostrar unos conocimientos científicos adecuados a las áreas que debemos impartir. Pero como se ha visto, con las vacantes y dobles y triples perfiles, destinados a maestros con dicho número de especialidades, obtenidos muchas veces de forma “exprés”, ese profesorado no está en posesión de dicho conocimiento.

Por lo tanto, una prueba de conocimientos mínimos exigibles en la fase de oposición como ya realiza la Comunidad de Madrid, en mi opinión, es necesaria para garantizar un mínimo de conocimientos que aseguren el buen desarrollo del aprendizaje de nuestros alumnos.

Dicho esto, se debe fomentar una enseñanza acorde a los nuevos tiempos y por lo tanto menos disciplinar y más aplicada. En mi experiencia a través del trabajo por proyectos o problemas he conseguido mayor implicación y autonomía en mis alumnos y los resultados de sus aprendizajes han sido bastante buenos. Pero esta pedagogía requiere el desarrollo de la **Competencia didáctica. Enseñar**, que en mi plan de estudios no abundaba.

Dentro de esta competencia, como se ha visto reflejado en mi relato de vida, los conocimientos necesarios y competencia para atender a la diversidad de forma adecuada a los alumnos con más necesidades, tampoco se pone en juego hasta que no se ve uno en la situación. Es necesario que haya una mayor coordinación entre los equipos especializados y los tutores, una mayor formación inicial y formación continua en este aspecto para poder atender a las demandas que nuestros alumnos nos plantean cada día.

Tampoco poseemos recién llegados la **Competencia organizativa y de gestión del Centro**. Esta competencia se va adquiriendo a lo largo de los años y en los primeros momentos gracias al apoyo de los compañeros.

Junto con esta, la **Competencia en trabajo en equipo** es esencial para que las dinámicas del centro se lleven a cabo y se generen sinergias de cambio y mejora, lo que ha venido sucediendo estos últimos años en mi centro. Vuelvo a reiterar la necesidad de estabilidad de la plantilla en los centros como base para este desarrollo.

Uno de los hitos a superar y en mi caso, como se ha visto reflejado, el incidente más crítico en mi corta carrera profesional, es el de la relación con las familias. Para ello se deben poner en juego una serie de competencias: **Competencia entra e interpersonal, Competencia en gestión de la convivencia y la Competencia social-relacional**.

Estas competencias a lo largo de mi formación no se han tratado en ninguna de las asignaturas que componían mi plan de estudios. Las he tenido que ir desarrollando a lo largo de mi experiencia puesto que estas competencias suponen la mayor parte de la labor del docente pues es una profesión social, se trabaja con y para personas. Se tiene relación y trato diario con compañeros alumnos, familias, etc. Se hace necesario que los maestros dispongamos de recursos para establecer relaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa y en especial con las familias de nuestros alumnos por ser los principales interesados en el desarrollo de sus hijos.

Por último, se debe desarrollar la **Competencia en innovación y mejora**, para ello es necesario que los maestros tengan voluntad de ello. En mi experiencia me he encontrado con maestros que no tienen esa necesidad y por lo tanto presentan una gran resistencia al cambio. Únicamente se fomenta a través de los complementos de salario (100 h cada seis años) y un limitado número de puntos para el concurso de traslados para la obtención de una plaza mejor. Una vez conseguidos, “descansan” hasta que se les vuelva a presentar la oportunidad de dicho “premio”.

He de decir, que, por el contrario, en los cursos que he ido haciendo como ponente y, sobre todo, en los de innovación educativa, la gente que acude a ellos es gente formada, preparada y entusiasta por lo que nos encontramos dos perfiles muy distintos de maestros en cuanto a formación permanente se refiere. Señalaré que, para éstos, se pasa un proceso de selección por lo que los maestros y profesores que acceden al curso se les presupone que acuden a él porque de verdad están interesados.

Por otro lado, para el desarrollo de esta competencia, la implicación de la Universidad con la escuela es fundamental. He de decir que salvo para el periodo de prácticas, y de una forma un tanto dispar e irregular, la Universidad tiene poco que ver con la escuela. He podido comprobar gracias al trabajo de investigación realizado con el Departamento de Didáctica de las CCSS, que la Universidad se encuentra muy alejada de la realidad escolar siendo necesaria la figura del maestro para hacer que los planteamientos y teorías propuestas desde allí se ajusten a la dinámica y características de los alumnos. Por ello considero que esta relación se debe potenciar con proyectos subvencionados y programados contando con una red de maestros o centros colaboradores.

### **5.1.3. Sobre los perfiles de formación docente**

En primer lugar, debo decir por mi experiencia, y la de muchos otros, como señala Barba Martín (2011), es que uno de los aspectos que dificultan el trabajo en la escuela rural, es la poca importancia que se da en la formación inicial. La formación inicial no hace énfasis en un tipo de escuela respecto a la otra, sino que suele omitir a la escuela rural. Esta omisión presenta a la escuela graduada como la escuela “normal”, quedando la escuela multinivel omitida al no plantearse los distintos modelos de escuela y su enseñanza en ellas.

Otro aspecto referido a la formación inicial es la escasa importancia que se le da al “saber normativo y organizativo”. Los alumnos no tienen idea hasta que no entran en la vorágine de papeleo, la normativa, documentación y procesos administrativos a los que se van a tener que enfrentar desde el momento en el que decidan optar por ingresar en nuestra profesión. Tanto a nivel personal como a nivel de su alumnado, (actas de evaluación, informes, adaptaciones curriculares, y un largo etc.).

Es necesario también, que el alumno del Grado de Maestro, conozca las diferentes situaciones administrativo-laborales en las que se va a mover una vez iniciada la carrera docente para que no quede perdido por este mundo y sepa enfrentarse a los procesos y situaciones que se le planteen.

Uno de los aspectos que más echo en falta, y quizá sea debido a la poca relación Universidad escuela, es el contraste como digo entre lo teórico de las diferentes disciplinas y la realidad contextualizada. La universidad se tiene que acercar y conocer qué es lo que se demanda tanto curricularmente como didácticamente para que, por ejemplo, a la hora de enfrentarse al tránsito entre la E. Infantil y la E. Primaria, no nos encontremos, como me pasó a mí y a la mayoría de compañeros, sin recursos sobre cómo enseñar a leer y escribir o a operar matemáticamente, aunque eso sí, sabíamos las demostraciones de la mayor parte de los teoremas geométricos.

La formación académica debería centrarse y partir del modelo de competencias profesionales propuestos por la Administración puesto que se supone que son las que se exige para el desarrollo de la profesión para la que están preparando a sus alumnos.

En cuanto a la supervisión y acompañamiento al funcionario en prácticas, podemos destacar la escasa o nula presencia de estos en el proceso. La preparación, si es que se puede llamar así a 20 horas de formación, de los tutores ha mejorado respecto a mi momento de inserción. Pero el modelo, por muy adornado que lo hayan puesto pretendiendo darle una estructura, sigue siendo el mismo en la mayoría de los casos. Poca presencia del tutor de prácticas salvo momentos puntuales.

Sería conveniente que esta figura esté más presente con reuniones periódicas y una supervisión estructurada, consensuada y planificada durante todo el curso escolar, para ir ajustando la práctica, resolver situaciones que se suceden en el día a día e ir adquiriendo competencias esenciales para el desarrollo de la labor docente.

Muchas de las necesidades y dificultades se suplen gracias a la formación permanente. Esta formación como he expuesto, pretende partir del centro educativo lo que la hace ajustarse a las necesidades del alumnado y profesorado y este es el camino a seguir, una formación contextualizada.

Pero no todo el profesorado quiere o necesita esa formación y muchas veces va en otra línea de lo que se pretende en el centro lo que supone una falta de coherencia en la línea pedagógica del centro escolar. En este sentido, desde la dirección y autonomía de los centros se deben definir las líneas pedagógicas y promover que todo el claustro se forme y siga una misma línea.

Esta reflexión me ha servido para confirmar mis ideas de acceder a la enseñanza universitaria para poder dar respuesta a las necesidades que he visto planteadas en mí y muchos compañeros para que los futuros docentes las vean solventadas.

Puede ser que sea una postura idealista y que con la estructura y normas que rigen las Universidades, no logre mi propósito o me vea desencantado. Aun así, a medio-largo plazo es lo que deseo y gracias a este estudio me veo reafirmado.

## **5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Este es un trabajo autobiográfico donde se expone una realidad compleja reflejada desde un único punto de vista. Es mi experiencia la que se narra y sobre la que se basan las conclusiones por lo que no se pueden generalizar.

Para paliarlo, se ha intentado triangular la información, fundamentarla desde la concepción teórica o basarse en diálogos y conversaciones con otros compañeros, aunque ha sido imposible realizar esto último por la lejanía tanto espacial como temporal de muchas de las situaciones reflejadas.

Como decimos es una realidad compleja la de la inserción del profesorado en el mundo laboral que tiene en cuenta tanto el bagaje formativo previo, el académico y la experiencia posterior.

Únicamente nos hemos centrado en el periodo tras aprobar la oposición hasta este momento y por lo tanto hemos obviado factores como la identidad preconcebida, un estudio profundo sobre los planes de estudio y el acceso a la formación inicial, también hemos obviado el proceso de selección y por lo tanto la realidad estudiada está muy acotada.

Asimismo, ser un proceso reflexivo sobre mi experiencia, esta abarca únicamente 6 años y por lo tanto un tiempo que se antoja escaso para una transferibilidad de las conclusiones, pero tampoco es lo que se pretende con este tipo de metodología de investigación.

Se busca únicamente la descripción de mi situación para a partir de ella reflexionar sobre mi propia práctica y la situación que rodea a mis circunstancias laborales para establecer una serie de conclusiones y propuestas de lo que desde mi punto de vista se puede hacer para mejorar los diferentes ámbitos que rodean la inserción profesional del maestro novel.

### **5.3. PROPUESTAS DE FUTURO**

Este trabajo es el pie para futuras investigaciones. Podemos, como acabo de exponer entrarnos en los diferentes aspectos que rodean a la profesión para estudiarlos individualmente.

A partir de esta investigación pretendo realizar la Tesis Doctoral encaminada a mejorar el tan polémico proceso de inserción y selección del funcionariado docente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y cols. (2008). *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). Historias de vida: Una vía idónea para el estudio de la relación teoría-práctica en el profesorado. In D. (. c. ). Cobos Sanchiz, A. (. c. ). Jaén Martínez, E. (. c. ). López Meneses, A. H. (.c.). Martín Padilla & L. (.c.). Molina García (Eds.), *I congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa INNOVAGOGÍA 2012* (1st ed.), Sevilla: AFOE, 2012.
- Álvarez Álvarez, C., San Fabián Maroto, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (31), 23-42.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). *Metodología cualitativa*. In M. T. Anguera Argilaga, J. Arnau Gras, M. R. Alto García, M.; Martínez Arias, R.; Pascual Llobell, J. y Vallejo Seco, G. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A. I., y Ossorio, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona:Horsori.
- Auguste, B. G., Kihn, P., Miller, M., &McKinsey and Company. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: an international and marketresearch-basedperspective*. [New York, N.Y.]: McKinsey&Company.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Barber M y Mourshed., M 2007. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey&Company, Social Sector Office.  
[http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Bardín, L., Suárez, C. (1996). *El análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal Ediciones.
- BassiFollari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación. *Athena Digital: Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 14(3), 129-170.
- Bezerra de Brito, D. (2013). Práctica pedagógica, saberes e historias de vida. *La Recherche En Éducation*, (10), 33-41.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151.  
Recuperado desde: <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Blanchet, A., Gotman, A., &Singly, F. de. (1992). *L'enquête et ses méthodesl'entretien*. Paris: Nathan.
- Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsissilemus? epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*.

- Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado a partir de <http://site.ebrary.com/id/10148656>
- Bustos Ceruelo, D. (2011) *El desarrollo de competencias básicas a través del Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad de Valladolid (Trabajo fin de Máster)
- Carbonell Sebarroja, J. (2010). Reinventar la profesión docente. *Cuadernos De Pedagogía*, (407), 3.
- Carda, R.M. y Larrosa, F. (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Club Universitario.
- Chavarría, X. (2010). La profesión docente: Acceso y desarrollo profesional. *Educación física: Complementos de formación disciplinar* (1st ed., pp. 121-133) Graó.
- Cid Sabucedo, A. (2013). Zabalza, M.A. (2012). profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar". *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 11(1)
- Egido Gálvez, I. (2009). La profesión docente en la unión europea: Tipologías, modelos, políticas. *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (1st ed., pp. 201-228) Biblioteca Nueva.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1: Revista De La Facultad De Educación*, 13(2), 47-67.
- Elliot, J. (1990): *La investigación—acción en educación*. Madrid, Morata.
- Escudero Muñoz, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 201-222.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en europa: Hacia un nuevo modelo de formación. *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea* (1st ed., pp. 11-40) Universidad de Granada.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). crítica y propuestas. *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (1st ed., pp. 139-162) Biblioteca Nueva.
- Fernández Rodríguez, E., & Villena Higuera, J. L. (2013). Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (78), 15-55.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie, París*. Librairie des Méridiens.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. España: Pomares.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente, perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2004): Prólogo. *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*.

- En Goodson, Ivor F. (ed) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: octaedro.
- Imbernón Muñoz, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Linares Ayala, N., Burguete Lacuey, I., & Moliner Urdiales, D. (2010). Análisis del nivel de provisionalidad de los maestros destinados en un centro de acción educativa singular durante el curso 2009/2010. *Quaderns Digitals: Revista De Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (65)
- López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(3)
- López Górriz, I. (2006). *Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía*. En Congreso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahía. Brasil. 10-14 Sep
- López, F. (2014) «Fortalecer la profesión docente. un desafío crucial». Madrid, Narcea. (2015). *Teoría De La Educación*, 27(1), 228-229.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, robustecer la profesión docente. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. curso 2012-2013* (1st ed., pp. 524-532) Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mier Caminero, M. (2015 ), *Reflejos de la identidad profesional: La historia de vida de una maestra de infantil*. Trabajo fin de Grado. Universidad de Valladolid. Palencia.  
Consultado en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4775>
- Orden ADM/786/2009, de 3 de abril, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso en el Cuerpo de Maestros y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.
- Passeggi, M. d. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Triguero, A (2012) *Determinación del perfil competencial de los maestros tutores de prácticas en el Practicum del Grado de Educación Primaria*. Trabajo final de Máster. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Pérez Triguero, A (2015) *Diseño de una estrategia de evaluación por competencias en el área de CCSS en 5º de educación primaria*. Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid. Palencia.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*(3a ed.). Barcelona: Grao.

- Pretto, A. (2011). Analizarlas historias de vida: Reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa: Revista De Humanidades*, (15), 171-194.
- Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (2009). (1st ed.) Biblioteca Nueva.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (1st ed.) Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Resolución de 13 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados y nombrados funcionarios en prácticas derivados del procedimiento selectivo de ingreso convocado por Resolución de 2 de abril de 2013, de la Viceconsejería de Función Pública y Modernización.
- Resolución del 3 de febrero de 2012 por la que se establece el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado. BOCYL no 32. 15 de febrero de 2012.[http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/132982012612\\_reglamento\\_trabajo\\_fin\\_de\\_grado.pdf](http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/132982012612_reglamento_trabajo_fin_de_grado.pdf) (consultado el 11 de febrero de 2016).
- Rodríguez Espinoza, S., Cárdenas Cofre, C., & Campos Vergara, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 44-57.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista De Educación*, 322, 29-44.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of A dutch experience. En R. Mcbridge (Ed.), *Teacher education policy*(pp. 112-134). London: FalmerPress.
- Zabalza Beraza, M. A. (1993). *La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría- práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años*. In L. Montero Mesa & J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (Vol. I, pp. 131-150). Santiago de Compostela: Tórculo.



## ANEXOS



## ANEXO I. RETALTO DE VIDA INICIAL

### PRIMEROS PASOS. ADENTRÁNDOME EN EL MUNDO DEL FUNCIONARIADO DOCENTE.

Recién estrenados los 24 añitos, menos de dos semanas después, nos encontrábamos esperando las notas de la fase de oposición mi mujer, por aquella época novia, y yo, un 17 de julio reiniciando a razón de 600 pulsaciones de F5 por minuto, la página del portal de educación de la Junta que se suponía que iba a publicar dichos resultados.

Visto que nos iban a matar los nervios antes de poder acceder a las notas, decidimos acudir a la Dirección Provincial de Educación que publicaba los resultados en papel.

La verdad que es una suerte haber realizado la fase de oposición en casa, conociendo los institutos, controlando tiempos, comiendo con la familia y durmiendo en tu cama, y por supuesto pudiendo acudir a los institutos e instituciones en 10 minutos para poder comprobar plazos, horarios y ese día, las ansiadas notas.

Pero como no habíamos sido los únicos con problemas técnicos, allí nos encontramos con una ingente cantidad de aspirantes intentando alcanzar el voluminoso taco de folios con las notas de todos los opositores y la primera sensación al descubrirlo fue bastante agridulce.

Dulce, dulcísima, al comprobar que el trabajo que tanto esfuerzo nos había costado había tenido sus frutos en el 9,6580 que obtuvo mi mujer. La parte amarga, la tuve que saborear yo con un 7,9860, es decir, prácticamente dos puntos de diferencia, lo que para mí hacía una clara diferencia entre sacar plaza y no sacarla.

Por lo menos, advertimos que la gente que no había obtenido un cinco no se le sumaban los puntos de méritos que era algo que siempre habíamos oído, que “los interinos con muchos puntos que solo con presentarse trabajaban” (cosa que no es ni mucho menos incierta en esta Comunidad) o que “con menos de un cinco con tantos méritos podían aprobar”, cosas que al presentarte por primera vez y sin estar asesorado te llegan a desestabilizar e incluso te las llegas a creer.

Aun así, no fue consuelo para mí porque claro, a los de menos de 5 no se les sumaba, pero al resto sí. Y nosotros íbamos con los 4 puntos sobre 10 que los que no teníamos experiencia podíamos sacar en la fase de méritos.

Así que, por mucho que fuera la segunda mejor nota de mi tribunal yo ya me veía opositando en las siguientes, si es que me quedaban ganas porque lo de opositar no era mi prioridad número uno, sino formarme para acceder a la docencia universitaria.

Tras una tarde bastante dura, donde tenía claro y diáfano que una de las 78 plazas era para mi mujer y que yo tenía más de pie y medio fuera, la pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final, que en aquella convocatoria consistía en un 60% la nota de oposición y un 40% los méritos. Haciendo los cálculos, ella quedaba en la posición veintidós y yo en la cincuenta.

Al día siguiente o a los pocos días, lo corroboraron los sindicatos con sus cálculos y aplicaciones para calcular la nota, aún había esperanza, pero nada era oficial, así que hasta 12 días después la alegría estuvo contenida.

El 29 de julio se publicó la resolución de los aprobados en el concurso oposición y ahí estábamos, en las posiciones que habíamos calculado y la alegría fue inmensa. Todo el mundo nos decía que “nos había tocado la lotería”, por esos tiempos de bonanza y juventud, éramos incapaces de apreciar la razón que tenían los que nos lo decían, vista la situación laboral de la mayoría de nuestros compañeros de carrera.

La posición iba aparejada junto con la nota y la provincia de destino como funcionario en prácticas. En mi caso, la no tan pequeña, no tan cercana y no tan bien comunicada provincia de Segovia. Digo estos porque ni tenía un coche como para salir de Valladolid ni había conducido por tanto mucho más allá de 20 Km.

Otra de las cosas que se escapa a mi comprensión es como yo, que he aprobado mi oposición que tengo mi plaza, empecé en la granja de San Ildefonso mientras que una gran cantidad de interinos ocupan una vacante por jubilación o por otro motivo en un centro en Valladolid capital enfrente de su casa.

Casi sin tiempo para hacerme a la idea de que podía cambiar mi cómoda vida en casa de estudiante por la de un currante independizado, 5 días más tarde fue el acto de petición de vacante como maestro en prácticas.

Así que allí me presenté un 4 de agosto en el IES Andrés Laguna con pocas posibilidades de trabajar en Segovia capital y optar por el AVE y muchas de tener que coger coche o buscarme un piso en el peor de los casos.

La opción que me dejaron escoger tras quitarme mis preferencias fue el CEIP Agapito Marazuela de la localidad de La Granja o Real Sitio o La Granja de San Ildefonso, nunca supe cómo se llama oficialmente. Centro que escogió también una compañera de un par de cursos menos de la Facultad, gran apoyo en esos primeros días, porque también iba de nuevas a un colegio como yo, recién salida de la facultad y sin haber sido interina, así que no iba a ser el único novatillo ese día en el centro, y eso se agradece.

Tras la petición nos mandaron acudir directos a la Dirección Provincial de Segovia para rellenar el papeleo de nóminas, registros, MUFACE, etc. y para casa con un nombramiento como funcionario en prácticas, a entregar el primer día de trabajo al director del centro.

Por fin teníamos plaza. No una plaza en propiedad, puesto que hasta que no nos nombraran funcionarios de carrera tras las prácticas, no sería nuestra. Esto de las situaciones administrativas va surgiendo y uno va aprendiendo sobre la marcha porque no teníamos ni idea de todas estas vicisitudes y, si no lo sabíamos nosotros, mucho menos podíamos explicarlo a nuestro entorno.

Quisiera señalar antes de proseguir que la problemática del proceso de selección es una constante en las conversaciones de los maestros cada vez que surge una noticia relacionada con las oposiciones, concursos de traslados, interinos, etc. Todo el mundo aporta su opinión y la mayoría está de acuerdo con que el proceso no es el más adecuado proponiendo de lo más variadas.

## **MI PRIMER DESTINO PROVISIONAL. FUNCIONARIO EN PRÁCTICAS.**

Un martes 1 de septiembre allí estábamos mi compañera y yo. Cada uno llegó por su lado, pero casualmente, los dos nuevos (de Primaria), los primeros en estar por el centro muy temprano, casi una hora antes de que comenzara la jornada, puesto que el primer día el horario en los centros es bastante flexible.

Afortunadamente, en un principio, para llegar al Centro, había combinación de tren y autobús para llegar. Pero la combinación duró poco y al final tuve que comprarme el coche nuevo y en lo que llegaba, utilizar el de mi padre para ir y venir pues no había nadie de Valladolid en el centro que compartiera las 3 horas o 250 km más de jornada que tenía frente a las de mis compañeros.

El primero en recibirnos fue P., uno de los compañeros más abiertos, amables, comprometidos e innovadores con los que me he encontrado a lo largo de los años y nos fue presentando al resto de compañeros. Lo primero que nos dijeron es que había CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y posteriormente, *claustró*. Nos miramos con caras bastante raras porque, claro, no sabíamos que eran esas siglas, si formábamos parte de ello, si a esas reuniones teníamos que acudir, así que nos fueron guiando hasta que prácticamente estuvimos acomodados en nuestras sillas en la sala de profesores.

Al segundo día ya nos distribuimos las tutorías, en cada centro en el que he estado se hace de forma diferente. En este centro muchas de ellas ya estaban asignadas porque tenían que terminar ciclo con los alumnos (esto es por normativa) y otras, por decisión del equipo directivo sobre todo en los cursos del ya desaparecido tercer ciclo que necesitaban un manejo avanzado de las TICs. Esta

decisión acarreó alguna polémica porque hubo maestras que querían optar a una de esas tutorías y no lo pudieron hacer. Otra polémica que se suele dar en los centros es el dar tutorías a especialistas para completar horarios en vez de ser ocupadas por maestros de primaria. “Necesidades del centro” o “Libre disposición del centro” son los términos utilizados amparados en mayor o menor medida por la Administración cuando se hace algo de manera un tanto fuera de norma.

Hagamos un pequeño inciso en la narración para explicar esto:

Esta forma de proceder es algo que era totalmente desconocido para mí y que sinceramente es una de las mayores decepciones, desilusiones, enfados, no sé cómo denominarlo, que me he llevado a lo largo de estos años de profesión. Para más *improvisación* al poco tiempo salió una normativa que ya legalizó la situación para que ya no fuera ilegal. Digo ilegal porque no estaba contemplada en ninguna normativa y tampoco era ilegal así que se podía hacer perfectamente, perjudicando a los ignorantes maestros especialistas en Educación Primaria entre los que me incluyo.

Resulta que cualquier diplomado maestro de cualquier especialidad se le reconoce la especialidad de primaria, y por tanto pueden acceder a las vacantes y tutorías a las que puedo optar yo, con sus cuatro créditos de matemáticas frente a mis treinta y pico, sin estudiar física, química, biología, etc. Mientras que yo por haber estudiado primaria, es a la única especialidad a la que puedo optar. ¡Oigan, que tuve cinco créditos de Educación Física y su didáctica, que estoy igual de preparado como el que estudió esa diplomatura!

¡Vaya un engaño! Para eso que no se hubiera ofertado la especialidad porque de haberlo sabido hubiera hecho otra, y el dos por uno. Gente que ha estudiado para especialidades de Audición y lenguaje o Pedagogía Terapéutica que como sus especialidades en los concursos de traslado apenas se mueven, piden las vacantes de primaria quitándonoslas a nosotros. O gente que cansada de agacharse con los de Infantil, o pasar frío en el patio en Educación Física, opta por cambiarse de especialidad y se pasa a Primaria.

Más adelante hablaremos de las vacantes con doble, triple y enésimo perfil. ¡Ay, qué dura es la realidad del maestro en general y de los de primaria en particular, en comparación de la concepción con la que salimos de las facultades!

La gente lo justifica con que durante doce años no había salido especialidad en oposición y por lo tanto era la forma de proceder, pero a mí no me convencen. Quieres primaria, haberlo estudiado.

Se supone que ahora con los grados se ha superado esa situación porque todos los maestros son de primaria o de infantil y posteriormente se especializan el último año. Lo daré por bueno. Aunque también tiene su engaño, y desde aquí lo expongo para el que lo quiera leer.

Estos inocentes chicos y chicas, deciden hacer tras los tres años de generalista, la mención de inglés porque el inglés tiene mucho tirón ahora con el bilingüismo, con el aumento de horas en el currículo de la primera lengua extranjera como *asignatura troncal* (nueva organización de las áreas con LOMCE).

Ellos creen que dicha mención les equipara a lo que antes era un diplomado maestro de inglés que salía de la facultad como futuro Maestro de Inglés, no sé si sabían por aquellas que también lo eran de primaria (el dos por uno), pero se equivocan. Para poder ser Maestros de Inglés con el grado y su mención, deben acreditar también en Castilla y León una certificación de la Escuela Oficial de Idiomas o equivalente a un B2, es decir, un título extra y que no se adquiere en los estudios universitarios. Esto tampoco sé si se lo explican a los futuros compañeros cuando tienen que optar por la mención, espero que sí, por deontología, moralidad o como lo quieras llamar.

Ahora, sigamos con el relato.

Las tutorías restantes, se repartieron entre los demás maestros en el siguiente orden (procedimiento estándar en la mayoría de centros en los que he estado): Maestros definitivos, maestros provisionales con continuidad en el centro, maestros provisionales de nueva incorporación al centro (este era nuestro caso) e interinos.

El orden de prelación dentro de cada grupo atiende a los siguientes criterios: el de antigüedad en el centro, antigüedad en el cuerpo y por último nota de oposición.

Por lo tanto, de primaria era el último en elegir, cosa que tenía bastante clara pero aún tenía la esperanza de no tener la temida tutoría de primer curso. Todo dependía de mi compañera que estaba por encima de mí que tenía sus dudas. Al final optó por lo que hubiera optado también yo, tercero.

Así que, por descarte, me tocó primero y de los dos, el más complicado en palabras de todos mis compañeros. Aún recuerdo las palabras de mi “paralela” (término generalizado para el compañero/a de las otras tutorías del mismo curso): “Menos mal que lo has cogido tú que eres joven, porque menuda clase, yo sería incapaz de aguantar un curso con ese grupo”.

Mientras yo pensaba: “Gracias. Yo que acabo de aprobar, que no he pasado por un colegio nunca, mi primera vez, un primero, encima con “lo mejorcito” de infantil según mis compañeros, contra tus treinta y pico años de experiencia, la mayoría en el primer ciclo, ¡Vamos, ni punto de comparación, son todo ventajas!”.

Esta compañera, por ser del mismo nivel, fue mi tutora de prácticas.

Lo del periodo de prácticas y el tutor de prácticas, en mi caso y creo que en el de la mayoría de maestros de mi promoción fue un mero trámite.

Por un lado, un curso de 20 horas de formación como Maestro en prácticas con un par de días de parte presencial a cargo del CFIE de Segovia donde aprendimos bastante poco sinceramente, y el resto de puesta en práctica de lo aprendido.

Por otro lado, la evaluación del director y maestro tutor de prácticas que consistía en marcar cada uno 4 ítems, si era puntual, si realizaba mi trabajo correctamente, si participaba en la dinámica del centro y poco más. Y al finalizar los seis meses del periodo de prácticas, entregar una memoria que recogiera lo que habíamos hecho en esos seis meses. Sin un guion y con una extensión máxima de 10 folios, en otras provincias eran 3 folios.

La verdad es que no entiendo cómo para determinados procedimientos estándar como este las diferentes direcciones provinciales no se ponen de acuerdo para llevar un modelo y estrategia conjunta, ya veremos más adelante otros procesos que varían en función de la provincia.

En cuanto a la tutoría ejercida por mi compañera, el mismo trámite y sin formación como figura de tutor de prácticas. Ahora por lo menos nos piden acreditación como tutores de prácticas con un curso de 20 horas de formación.

Le dan el título de tutora, le hacen evaluar marcando los cuatro ítems y arreglado. Si tenía alguna duda acudía a ella, pero poco más el acompañamiento, la inserción en las dinámicas de centro, poca presencia tuvo en ellas. Eso sí, procuraba que nos coordináramos en el temario, pero más por ir a la par que por asesorarme. De hecho, en muchas ocasiones relacionadas con determinadas actividades, elaboración de documentos, fui yo el que tuve que echarle una mano.

Pensé que iba a ser de más ayuda para ese curso de primero que me había tocado y que veía abrumador.

Y efectivamente, un primero se me hizo grande porque la manera de trabajar es muy diferente a la forma que tenemos en mente, más de alumnos de 3º para adelante, más autónomos, más “formales”, más capaces cognitivamente. Esos son, a priori, los cursos que casi todo el mundo quiere los de los antiguos segundo y tercer ciclo, aunque quienes tienen buena mano en el primer y segundo curso rara vez piden otros.

Empecé el curso muy ilusionado y también temeroso pues la tarea a la que uno se enfrenta con estos alumnos es tremenda. Hay que enseñar a leer y a escribir a la mayoría de ellos y también las operaciones básicas de suma y resta con y sin llevar un reto importante, puesto que en la facultad en los tres años de didácticas específicas de ambas asignaturas habíamos aprendido gramática,

ortografía, sintaxis, geometría, estadística, sistemas de numeración, pero de enseñar a leer y escribir y a sumar y restar nada de nada.

También hay que facilitarles el paso de una situación de trabajo más distendida, por rincones, ágil y dinámica a una cada vez más asentada, más rutinaria, más académica, pero sin olvidar que necesitan moverse, jugar, cantar, por lo que la dinámica del aula debe ser lúdica, sobre todo.

Así que el reto era importante y fueron horas de consulta, estudio, ensayo y error en el aula hasta que fui encaminando el aprendizaje de mis alumnos en esta ardua tarea tanto para ellos como para mí.

Otro hito a superar era el de la relación con las familias. No tenía experiencia con el trato con padres. Además, pensaba que qué podía decirle yo, un chaval con mi edad a gente por lo menos 10 años mayor que yo sobre la educación de sus hijos, y, lo que, es más, que autoridad les iba a suponer. Y poco iba a tardar en constatar dicho temor cuando en la reunión general de padres de inicio de curso escuché “mira que mono el crío” referido a mí por una de las mamás. Desde ese día no me he vuelto a afeitár.

Otro suceso bastante traumático en relación con las familias es el que me ocurrió tras un incidente en el con un alumno que era bastante revoltoso y que pillé infraganti con un pegamento en la mano y pegamento en la silla de un compañero.

Resulta que le mandé sentar en la silla del compañero para que no le resultara tan gracioso y al día siguiente el padre me aseveró hasta tres veces que “mi versión no cuadraba con la de su hijo” o “que era muy pequeño para que tuvieran que tener tanta disciplina”.

O los padres de un alumno maravilloso, pero que, al estar separados, las reuniones individuales era un constante ataque a la expareja y las conjuntas, saltaban chispas.

Poco a poco me fui soltando tanto con alumnos como con las familias y el curso la verdad que fue de maravilla, por todo. Los alumnos hicieron grandes avances, yo aprendí un montón gracias a ellos y a las situaciones en las que me retaban para que me esforzara por encontrar la manera de que adquirieran conocimiento o un comportamiento adecuado. Y finalmente las familias se mostraron muy agradecidas hasta el punto de que me hicieron una fiesta y regalos de despedida por lo bien que me había portado con sus hijos y con ellos.

Como ya he comentado, los primeros meses fue un *toma y daca* sobre todo en cuestiones de disciplina.

Sobre todo con los seis magníficos (de 18, un tercio no está nada mal) que ya me advirtieron desde el primer día mis compañeras de infantil.

Por un lado, N, alumno con hiperactividad unida a una alta agresividad que si no estaba levantado lanzando los estuchas de los compañeros al aire estaba pegándoles o pegándose a sí mismo, incapaz de hacer la letra legible por su tensión y energía.

También S, alumno con continuas rabietas en casa que trasladaba al aula para conseguir lo que quería, llegándose a pasar incluso mañanas prácticamente enteras llorando y pataleando.

L, que era la negación constante, no a todo, no me da la gana, no lo quiero hacer, con unos padres incansables pese a que en casa era igual, buscando soluciones que muchas veces yo no les sabía dar debido a mi escasa experiencia.

M, el alumno del pegamento, que en lo que te descuidabas se ponía la mochila y agarraba la puerta porque no quería estar allí o que se negaba a leer o escribir porque era cansadísimo y a jugar también porque era igual de cansado y se quería ir a su casa.

L, que si le suponía algo un esfuerzo o se le reprendía por algo mal hecho lloraba hasta el punto de bloquearse por completo.

Con especial cariño recuerdo a I, alumna con *mutismo selectivo* (hasta entonces no sabía de la existencia de esta necesidad de apoyo educativo, ni de muchas otras que me he ido encontrando a lo largo de estos seis cursos) que con cariño, confianza y sin agobios lo fue superando por lo menos conmigo y fue de las que más sintió mi marcha al final de curso.

Fue como digo un año bastante duro y de adaptación que terminó como una experiencia maravillosa y enriquecedora sobre todo por los magníficos.

Pero en mi fuero interno seguía (y sigue) bullendo la idea de que esta etapa de maestro es la etapa básica para ir ganando experiencia y formación para algún día poder dar clase en la Facultad de Educación e intentar suplir las carencias que como alumno tuve a la hora de enfrentarme a la realidad laboral del docente.

Por eso compaginaba el trabajo en el cole con el Máster de Investigación Aplicada a la Educación que me daría acceso al doctorado y me serviría como complemento para mi acción docente puesto que creo que es necesario investigar sobre la práctica educativa para mejorarla y que nuestros alumnos puedan tener mejores oportunidades de aprendizaje.

Así que tras las 8 horas de jornada entre colegio y coche, llegaba a casa, comía en un santiamén y a la Facultad 5 horitas todos los días menos los miércoles que tenía *taller* por la tarde y llegaba más tarde a la facultad. Como estudiar y ser estudiante es uno de mis mayores disfrutes en esta vida, pues iba encantado. Aprendía cosas interesantes, más o menos útiles mi para mi labor docente y encaminaba un peldaño más, mi futuro hacia la docencia universitaria.

Hago otro pequeño inciso para explicar qué es esto de los *talleres*. Otro de los grandes desconocidos del mundo profesional docente hasta que no estás inmerso en él.

Todos los centros que quieran establecer la jornada continua, como contraprestación deben garantizar que están abiertos hasta las seis de la tarde. La forma de organizar esas horas también difiere entre centros, ya no por cuestión de provincia sino de localidad o de ámbito porque hay grandes diferencias entre los centros rurales y los urbanos (en estos últimos apenas hay centros con talleres impartidos por los maestros). En los centros de localidades grandes donde el ayuntamiento cuenta con recursos, esas horas las ocupan con actividades extraescolares impartidas por monitores mientras los maestros que tienen asignada esa tarde se dedican a reuniones, trabajo personal o formación. Mientras que en los centros de localidades más pequeñas o con menos recursos, las horas que haces tarde la divides entre una hora de atención a las familias o trabajo personal y una hora de taller.

El taller consiste en crear una actividad extraescolar para que durante una hora los alumnos que quieran, mejor dicho, que sus padres quieran, ya sea por necesidad de trabajo o necesidad de tomarse el café con los/as amigos/as, estén en una especie de guardería, pero con actividad educativa, que no curricular.

Las variantes de los talleres son infinitas. Hay docentes que aseguran que ponen un nombre poco atractivo al taller para que se apunten pocos alumnos y lo suspendan y así dedicar las dos horas a trabajo personal o atención a las familias. En otros centros si esto pasa te cambian de tarde para ayudar a un compañero que tenga más alumnos. En unos centros si están dos maestros en el mismo taller dejan que se turnen mientras que en otros centros deben estar los dos interviniendo en el taller. Otros centros admiten que si hay algún taller que quede suspendido por falta de alumnos los docentes dediquen su hora a realizar trabajos para el centro...

Otros centros sustituyen los talleres por el uso de la biblioteca del centro y/o el aula de informática y entonces los maestros en esa hora se encargan del cuidado y uso de dichas dependencias.

Como digo, infinitas posibilidades para no llamar guardería a lo que venimos realizando una gran mayoría de maestros una vez a la semana.

Sigamos con el Máster, ese año por circunstancias de incompatibilidad con la tutora, falta de comunicación y horarios tuve que posponer mi TFM para el curso siguiente, cosa que económicamente no me vino nada bien pero sí metodológicamente pues pude enfocar de una manera más práctica mi estudio.

El Máster además me servía para ganar 3 puntos para el concurso de traslado. Como he mencionado anteriormente mi primer año en la Granja fue también el único puesto que pese a estar

muy a gusto con compañeros, alumnos y familias, la distancia, los horarios y el gasto no lo hacían un destino atractivo.

A finales de octubre principios de noviembre, se convoca todos los años el concurso de traslados. Así sin tiempo para aterrizar en el centro, nos pedían que eligiéramos un destino definitivo al que quisiéramos acceder. Y este procedimiento es para auténticos estrategas. Es el Risk de los procedimientos administrativos, hay gente incluso que le pueden convalidar un máster de estadística por el empeño y manejo que tiene en este gran acontecimiento que llega a paralizar un centro el día que salen los destinos definitivos de cada cual allá por el mes de junio.

Expliquemos el concurso que tantas esperanzas y a veces decepciones (las menos porque uno ya va sabiendo las probabilidades de que te den definitivo va teniendo según se coge práctica) conlleva.

Como ya he mencionado, todos los años se convoca el concurso de traslados. Es un concurso de méritos que sirve para obtener una plaza en un lugar deseado. Para ello se tienen en cuenta los años de experiencia, la formación previa y permanente, la ocupación de puestos directivos o de coordinación sobre todo entre otros apartados a valorar.

Alternativamente, unos años se convoca a nivel nacional (puedes cambiar de Comunidad Autónoma) y otros a nivel autonómico. Estos últimos, para los que sacamos la plaza en nuestra Comunidad y tenemos la vida planteada en ella, son los que nos interesan puesto que salen muchas más vacantes en este año que en los nacionales, por evitar el intrusismo. Aunque en los nacionales también se mueva la gente, normalmente con muchos puntos o a destinos que no quiere nadie (en pueblos pequeños, zonas de montaña o muy al límite de la Comunidad, centros con índice alto de marginación social o conflictivos).

Dicho concurso es de obligatoria concurrencia hasta que uno tiene en posesión su plaza definitiva (como era mi caso), luego ya, se convierte de carácter voluntario, salvo alguna excepción como las excedencias, supresiones de plazas y alguna otra que no nos ocupa.

Uno acude al concurso y el primer obstáculo que se le plantea, al igual que para presentarse a las oposiciones y a otras convocatorias de la Administración, es descifrar la convocatoria. Qué papeles hay qué presentar, cómo, cuándo, si se compulsan o no, que si tengo que presentar el título de maestros que si no, no me tienen en cuenta, ¿pero esto no era un concurso de traslados de maestros? ¿No se da por supuesto que lo soy? Preguntas que te carcomen la primera vez que lo echas y te siguen carcomiendo pasados los años puesto que van modificando la normativa.

Y que son un verdadero quebradero de cabeza cuando estás pendiente de tu primer destino definitivo, pues si te equivocas o no lo realizas te pueden dar destino definitivo (si tienes puntos suficientes) por oficio y orden alfabético cualquier centro con vacante. Y si es de oficio es por

imposición y no por elección, aunque si te permiten elegir la provincia de oficio que te pudieran asignar. Es de vital importancia rellenar bien los documentos.

Una vez que tienes claros cuáles son los documentos a cumplimentar las fotocopias compulsadas que entregar hay que ponerse a seleccionar los destinos y especialidades a los que quieres optar. De nuevo la falta de meticulosidad a la hora de seleccionar y transcribir el código del centro te pueden jugar una mala pasada, más de uno ha obtenido destino en un centro incluso de otra provincia porque le han bailado los números. Aunque para ser honestos, la cosa se ha simplificado al rellenar telemáticamente la solicitud.

En la elección de estos destinos intervienen factores personales y laborales, por un lado, la pretensión de trabajar lo más cerca de la familia, por otro trabajar en la especialidad que te guste, en centros poco conflictivos o fuera de la capital porque las aulas son numerosas, elegir un destino poco atractivo para que te den vacante y empieces a contar como definitivo que el valor de los puntos es el doble a ser definitivo.

Un juego de estrategia como digo en el que influyen innumerables variables. En mi caso, acercarme todo lo posible a casa para quitarme kilómetros, aunque con un radio de 60 km por autovías alrededor de Valladolid capital. Como solo tengo Primaria, vuelvo a indignarme, es mucho más complicado entrar con plaza definitiva a Valladolid porque todo el mundo con más puntos que yo de cualquier especialidad opta por las mismas plazas que yo así que el carnet de segoviano lo tengo más que ganado me parece a mí.

Como consuelo podemos también optar a las plazas de Educación Compensatoria, para atender al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE) aunque cada vez hay menos plazas de este tipo puesto que no hay presupuesto para ellas y van desapareciendo paulatinamente.

Con este panorama, mis pretensiones, y sin puntos en los méritos porque el primer año de prácticas no te cuenta para nada y la formación previa tampoco, evidentemente me dieron vacante en el pueblo más grande y con más colegios del mundo porque prácticamente la mayoría de maestros vamos a parar a él todos los años, DENEGADO se llama.

En cambio, por ejemplo, mi cuñada como escogió Miranda de Ebro y un centro con mucha etnia porque había estado a gusto su año de prácticas, le dieron definitiva con 0 puntos en su primer concurso de traslados.

Cuando eres provisional y no te dan destino en el concurso, sigues como provisional en la provincia de prácticas hasta que te den destino definitivo. Esto era así hasta el pasado año que podías pedir que te cambiaran de provincia para ser provisional. Cosa que es de agradecer y es lógica, aunque para mí llegó tarde esta posibilidad.

Una vez tuve claro (claro ya lo tenía, faltaba la confirmación) que no me iban a dar nada, tuve que escoger entre pedir la continuidad en el centro o acudir a un acto público para la petición de vacantes libres.

De nuevo la disparidad de criterios entre las provincias se hace patente. En unas si pides continuidad y se te confirma esa plaza no sale en dicho acto público, mientras que en otras pides continuidad y no se te confirma hasta ese acto público si no te la quita nadie que tenga más puntos que tú, vuelvo a mencionar que de cualquier especialidad. Esto se solventó en alguno de los actos públicos reservando plazas justas para los que únicamente teníamos Primaria, pero al año siguiente no se respetó dicho criterio. Todo un sinsentido.

No pedí continuidad porque quería intentar conseguir un centro más cercano a mi casa. Así que acudí a dicho acto público y fui viendo cómo me iban arrebatando las plazas que quería gente de música, de pt, algo que me indignaba cada vez más, pero esa eran las reglas del juego. Al final quedó la Lastrilla. Un CRA (no tenía ni idea de que eran esas siglas ni mucho menos adivinaba lo que allí me iba a encontrar) 20 km más cerca de casa y por la misma autovía, por lo menos.

No quiero cerrar este periodo sin nombrar a mi compañero J. de PT porque es uno de los maestros que más amor tiene por su profesión, por sus saludos Y que lo demuestra en todo momento sin poner un mal gesto Y siempre con un buen consejo. De él aprendí qué hay que ser buen compañero, que con poco se hace feliz y se enseña a nuestros alumnos Y que desde la sorpresa y el reto se empiezan grandes aprendizajes.

## **SEGUNDO DESTINO PROVISIONAL. LA ESCUELA UNITARIA. FUNCIONARIO DE CARRERA.**

Mi segundo año como maestro se desarrolló en un Centro Rural Agrupado (CRA), lo que consiste en que varios colegios de diferentes localidades, se organizan en torno a uno principal y funcionan como un único centro educativo.

Este CRA tiene tres localidades: la Lastrilla (cabecera), Zamarramala y Bernuy de Porreros.

La cabecera era un centro muy similar aló que habías sido el de La Granja, pero desde el primer momento supe que ese no era mi destino sino el aula de Bernuy de Porreros.

Digo desde el primer momento porque el director al recibirme me confirmó que esa era mi plaza. Otra forma distinta de repartir las vacantes a la que había vivido el año anterior. Además, el director ya tenía información sobre mi dado que era el hermano del director del colegio de la Granja y es que ésta es una profesión muy familiar, en la que si no hemos sido compañeros alguna vez hemos

sido compañeros de compañeros o compañeros de amigos o de familiares. Al final nos conocemos todos, Y menos mal que en este caso era para bien.

El aula de Bernuy era algo que creía desaparecido, vestigio de la escuela rural de la posguerra Y que en pleno siglo XXI no esperaba que existiera. Pero es en nuestra comunidad una realidad bastante habitual. Algo para lo que no estaba preparado ni mucho menos vista mi concepción.

Me encontré en un aula no unitaria, porque éramos dos compañeros pero que sólo tenía dos aulas una de E. Infantil y otra de E. Primaria.

El antiguo tutor que se había cambiado de centro porque le venía mucho mejor el de cabecera, ya me había puesto en antecedentes. Pero su realidad en años anteriores la calle me encontré eran bastante dispares.

En el aula tenía a 15 alumnos (no 8 como tuvo él) repartidos entre los seis cursos de Educación Primaria menos en 5º. También me encontré con un alumno con un nivel de competencia curricular de primero pese a tener 14 años derivada de una deficiencia psíquica profunda. Todo un reto para mí con el que aprendí a ser un mejor maestro.

Mi compañera tenía nueve alumnos de infantil. Entre los dos funcionábamos como si lleváramos el colegio nosotros independientemente. Éramos conserjes, secretarios, enlace con el Ayuntamiento, jefes de estudio a veces, vigilantes de recreo todos los días. Si no es por ella, en gran parte, no hubiera sobrevivido a aquel año. Su experiencia y consejos me ayudaron a entender una realidad educativa totalmente diferente a cualquiera que me hubiera imaginado.

También ayudaba desahogarse con los compañeros de coche que ese año sí que pude compartir y el intercambio de experiencias y cambios de tema en el trayecto hacían el trabajo más llevadero. No era el único que tenía la sensación de inutilidad completa.

El primer trimestre fue el peor. Muchos días llegaba a casa desmoralizado e incluso llegué a admitir a mi mujer que tenía la sensación de que ni los alumnos ni yo habíamos hecho nada ni avanzado nada a lo largo de las cinco horas de clase.

Intente agrupar a los alumnos por ciclos y mientras explicaba algo a unos, el otro avanzaba autónomamente, pero esa organización de aula no fue eficaz como me expusieron las familias en una encerrona que me hicieron. Yo había quedado con una madre para hablar y todas se presentaron para decirme que el maestro anterior no hacía las cosas así, que le pidiera consejo que no querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula, Y un sinfín de correcciones que creyeron conveniente dar por sorpresa y sin opción a réplica prácticamente ni a preparar la

entrevista al nuevo, joven e inexperto maestro de sus hijos. Inexperto porque ahora mismo no hubiera consentido que sin previo aviso de una situación particular se hiciera una reunión general, como ya me aconsejó el director, pero en aquel entonces no fui capaz de decir que no.

La tarde de aquel día fue mi segunda gran “berrinche” profesional. Me sentía inútil, no apto para la docencia puesto que gran parte de sus argumentos incluso yo les tenía que dar la razón esas familias.

Tras un periodo de reflexión, diálogo y el consuelo por parte de mi mujer, familia y compañeros opté por cambiar mi actitud y buscar una metodología que pudiera atender a todos los alumnos a la vez en función de sus necesidades, que les hiciéramos autónomos y progresaran en su trabajo, que me permitiera organizar mejor los contenidos de todos los cursos que impartía para que tanto alumnos como yo aprendiéramos diariamente.

Opté por la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos. En la transición metodológica que supuso un proceso de investigación-acción cuyo resultado fue mi TFM, estuve acompañado de un alumno de prácticas que me sirvió como observador externo y posteriormente como observador participante.

Esto no era compartido con el maestro de Educación física que venía a nuestra localidad. Salvo por su ayuda en el proceso de investigación acción que fue bastante escasa, la labor de este alumno fue muy decepcionante. Espero que sea *la excepción que confirme la regla* de la actitud y predisposición de los alumnos que aspiran hacer maestro.

Impuntualidad, desgana, falta de profesionalidad (se ausentó varios días tras haber salido de fiesta, celebrado un cumpleaños o tras las vacaciones pese a que le advertí que todos teníamos celebraciones y al día siguiente había que dar el 100% por nuestros alumnos), entre otras características negativas que hicieron que mi parte de la nota fuera suspensa.

A partir esos dos trimestres los cambios en la organización y metodología fueron viéndose poco a poco, aunque a las familias les seguía sin convencer. De esto me enteré por una llamada el director diciendo que se habían presentado en su despacho algunas madres poniendo en duda mi metodología. Vuelvo a agradecer al director que me defendiera Y la remitiera a mí para aclarar cualquier tipo de duda que pudieran tener. El progreso y los avances de los alumnos fueron tranquilizando a todo el mundo y el curso académicamente terminé con un notable.

Me fui aclimatando y entendiendo las relaciones, idiosincrasia y funcionamiento de una escuela de este tipo. Los alumnos eran compañeros de clase, eran amigos del pueblo, eran compañeros de actividades extraescolares, de catequesis, de taller, etc. Era en vez de la escuela, una gran familia aprendiendo. El mayor atendía y jugaban con los más pequeños. Como referencia adulta nos tenían

a nosotros Y a los especialistas que debes en cuando iban a dar clase allí. En las excursiones o convivencias que hacíamos con los demás alumnos del centro escolar apenas se integraban con el resto de compañeros de otros pueblos. Se protegía los unos a los otros, se aceptaban tal y como eran, la inclusión era total sobre todo con el alumno con necesidades educativas especiales. Cada vez estoy más convencido de que la educación en la inclusión funciona Y lo veo reflejado en casi todos los centros y con casi todos los alumnos con los que trabajado.

Y algo parecido nos pasaba a mi compañera y a mí. Salvo las escasas visitas de los especialistas y las reuniones de los miércoles en la cabecera, con el resto de mis compañeros excepto los del coche había poca o nula relación llegando al punto de que si se había incorporado alguien nuevo en cualquier otro centro ni nos enterábamos.

El curso fue avanzando y los alumnos y yo nos fuimos compenetrando cada vez mejor y el último trimestre fue muy bonito. Puedo decir que ese año eso que más me ha servido para evolucionar como docente. Ya se me podía poner cualquier curso por delante que ya los había trabajado todos y había descubierto una metodología con la que creo que se logra hacer más competentes a nuestros alumnos ir es la que he anotado en mis posteriores cursos.

Tampoco este año solicite la continuidad tras a ver sido denegadas las vacantes en mi concurso de traslado. Quería probar a acercarme un poco más a casa y de nuevo acudir acto público para maestros provisionales. De nuevo mis opciones eran escasas y se iban cayendo una a una.

Y es que cada vez hay menos plazas de Primaria porque en los centros con la convivencia de la inspección educativa oferta plazas con doble perfil, es decir dos especialidades cubiertas por un solo maestro o incluso quintuple perfil como una compañera de mi mujer el año pasado.

Con esto lo que se ahorran son sueldos, pero se pierde en calidad educativa a mi modo de ver. Maestros que se habilitan con diferentes especialidades hechas los fines de semana o a distancia en un semestre o a lo sumo un año en universidades privadas, lo que es más la flagrante, la especialidad de inglés sin demostrar conocimiento básico del idioma puesto que no se exige en determinadas universidades a razón de una cuantiosa matrícula.

Esta gente, que los habrá preparadísimos, no digo que no; accede a dichas plazas mientras que los que decidimos estudiar primaria vemos como apenas salen con nuestro perfil.

Aunque pude optar por una de esas plazas con doble perfil en este caso, primaria más compensatoria para quedarme en el colegio más cercano de los que quedaban. En este caso volví hacia atrás por la autovía, pero éramos 5 de Valladolid por lo que y vamos si veníamos todos en el mismo coche y por lo tanto el gasto era menor.

### **TERCER DESTINO PROVISIONAL. MAESTRO PARA TODO.**

Un nuevo centro completamente diferente a los dos anteriores. En la periferia de Segovia. En un pueblo de gente más o menos joven, de nueva urbanización y aumento de población, lo que había obligado a ampliar el colegio hasta en tres o cuatro ocasiones. Un centro de vía 3 (tres aulas por curso), bilingüe, con conserje y personal de administración. Un centro tan grande exigía una organización fuerte y estructura y la directora ejercía esta de manera un tanto autoritaria porque era su idea de cómo llamar a cabo de la mejor manera sus funciones.

Y aquí me encontraba yo, con una plaza mitad compensatoria y mitad educación primaria con itinerancia a un centro de una localidad cercana que por suerte no tuve que hacer puesto que no tenían alumnos de educación compensatoria este año.

Mis funciones eran dar apoyo a los saludos de compensatoria e impartir la asignatura de lengua a el primero bilingüe y, además, para rellenar mi horario, dar la alternativa la religión a los alumnos de sexto.

De nuevo la falta de experiencia supuse un reto en cuanto a la atención a los ANCEs. Apenas en la carrera habíamos dado alguna asignatura te tuviera que ver con atención la diversidad de manera específica. Tampoco ninguna sobre cómo enseñar nuestro idioma a los alumnos extranjeros y por lo tanto de nuevo supuso la búsqueda información, las consultas, el estudio, el ensayo y error hasta que fui encauzando la atención a los diversos alumnos que necesitaban este apoyo porque evidentemente nadie nos había hablado de que un maestro puede trabajar de *compensatoria*.

En cambio, con el grupo de alumnos del primero tanto ellos como yo estábamos muy a gusto Y compartíamos el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera muy motivadora. Tras el curso del año anterior volver a coger un primero me parecía “coser y cantar”. Tanto es así que ejercía más de tutor con alumnos y familias que la propia tutora. Las familias teníamos confianza en mí, en mi criterio y mi disponibilidad y atención hacia ellos era mayor que la de mi compañera (que muchas veces salía por la puerta del tercer ciclo para no tener que atender a las familias).

A los dos meses y por *necesidades del centro*, mi puesto cambió. Tras las continuas quejas de los padres de uno de los segundos por las continuas y aleatorias sustituciones a las bajas cada vez más frecuentes de su tutor, el equipo directivo decidió que yo fuera tutor de ese curso y que cuando se reincorporara mi compañero, fuera él quien se encargara de la compensatoria y de la lengua de primero.

Este cambio no gustó a las familias de primero que removieron cielo y tierra para que siguiera yo dando clase a sus hijos como me hicieron saber varias madres. Así que, a la semana, era tutor de segundo y tutor “en funciones” de primero.

Este curso compartiendo ambas tutorías fue un bálsamo comparado con los otros dos, sobre todo al quitarme las funciones de maestro de compensatoria. Desde entonces no he vuelto a poner esa especialidad en el concurso de traslados, ni por intentar acercarme. No valgo, necesito un grupo de referencia, sentir que tengo unos alumnos que me tienen como figura central, el contacto regular con las familias, aunque en ocasiones quieras evitarlo.

Incluso prefiero enfrentarme a la cantidad ingente de documentos que tenemos que rellenar los tutores a lo largo del curso, actas de evaluación, informes finales de curso, actas de reunión con padres, boletines de notas, informes de compensatoria, informes de competencia lingüística, adaptaciones curriculares significativas (ACIS), entre otros. La cantidad de documentos a cumplimentar por los tutores es algo impresionante y por supuesto ninguno de esos documentos, hasta que no llegas a un centro los hemos visto ni por asomo.

Y como para muestra un botón, último año de maestro de compensatoria.

Quisiera destacar a un compañero de la “vieja escuela”, J.P., que me generó gran admiración por dos cosas que echaba de menos en mi figura como maestro: la organización y programación de sus clases, y, por otro lado, la gestión del grupo. Era un hombre amable, divertido, imaginativo que no buscaba grandes artificios, sino que llevaba a cabo una serie de actividades y rutinas que había ido implementando a lo largo de su dilatada carrera y que seguían funcionando a lo largo de los años. Me demostró que muchas de las cosas que mis maestros habían hecho conmigo, tenían más sentido del que yo apreciaba y es que con el paso de los años, esas actividades seguían funcionando y siendo importantes para el aprendizaje de nuestros alumnos.

En estos momentos en que se apuestan por las nuevas metodologías, metodologías activas innovador y necesario para el cambio metodológico, creo que no es más que darle nombre más o menos científico a tareas y rutinas y métodos de enseñanza que se llevan haciendo desde hace siglos.

En el ámbito académico, este año nos propusieron a mi mujer y a mi formar parte de un grupo de investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo de las competencias, por aquel entonces básicas.

El tema elegido fue el desarrollo de las competencias básicas a través del aprendizaje servicio (ApS). Desde el departamento necesitaban maestros que quisieran y pudieran llevar las actividades diseñadas al aula y asesorar a los docentes universitarios para adaptar sus propuestas a la realidad del alumnado de Educación Primaria. La experiencia fue muy enriquecedora y gratificante. Por fin vi un vínculo entre Universidad y escuela real. Se tuvo en cuenta la opinión de dos maestros ante las propuestas muchas veces descontextualizada e inadecuadas a la realidad escolar lanzadas desde el

ámbito académico y el proyecto se ajustó a las características de nuestros alumnos y salió mucho mejor y más rico en matices y contenido de lo que se habían propuesto.

Esta experiencia supuso una inyección de moral para continuar en la idea de la colaboración con la universidad y mi visión de figuras de enlace entre ambos mundos.

Por eso este año me decidí a realizar la matrícula en el curso de doctorado de investigación aplicada a la educación que era el que me correspondía por el plan de estudio seguido. Empecé con muchas ganas e ilusión con ganas de abordar la misma temática que investigo en este trabajo fin de grado y que pretendo continuar en posteriores cursos con una tesis doctoral sobre la integración y el acceso a la función pública docente en el programa de doctorado **Investigación Transdisciplinar en Educación promovido por el CETIE**. Pero la ilusión y las ganas se fueron diluyendo a lo largo del curso por la falta de comunicación y asesoramiento del tutor de tesis ya sea por falta de tiempo de ambos, pocos seguimientos, espaciamiento en demasía de las correcciones, por lo que opté al año siguiente por no renovar la matrícula y esperar a matricularme en el anteriormente mencionado programa de doctorado. Mi sorpresa fue que me faltaba los complementos de formación del grado y por eso estoy realizando este TFG.

El curso fue transcurriendo con normalidad y mucho aprendizaje tanto por parte de mis alumnos como por el mío en todos los ámbitos. Y como todos los años llega junio sin dar se cuenta eres nuevo expectantes esperando a la resolución del concurso de traslados que este año si me otorgó mi ansiada plaza definitiva. Un centro rural agrupado de nuevo pero esta vez a 40 minutos de casa.

Cinco de mis compañeros actuales llegamos al colegio por ese concurso de traslados.

## **DESTINO DEFINITIVO. SEGURIDAD, COMODIDAD E IDENTIDAD DE CENTRO.**

El presente curso es mi cuarto año escolar (y mínimo otro par de ellos me quedan) en el CRA El Carracillo en Sanchonuño, Segovia. Y a lo largo de estos cuatro años he ido albergando un creciente sentimiento de pertenencia al centro y conformando junto a mis compañeros una identidad propia de centro que nos caracterice y que procuramos poner en valor.

Es una gran tranquilidad que cada final de curso tengas la certeza de que el año que viene vas a continuar allí con tus alumnos, con los compañeros con la dinámica de trabajo conocida que uno se siente cómodo en su trabajo lo que repercute en querer aportar lo máximo porque eres una pieza de ese centro y el centro forma parte de ti.

Como digo llegamos 5 maestros definitivos nuevos ese año y evidentemente tras las experiencias anteriores, en un CRA (más pequeño que este la verdad), puesto que eran tres centros y este son

seis) esperaba ser maestro de cualquier escuela unitaria, aunque esta vez ya sabía a lo que me enfrentaría.

Pero nada más lejos de la realidad. Las maestras que estaban en las escuelas unitarias, a llevar varios años en la misma localidad, con los mismos alumnos desde pequeños, con el manejo de la situaciones ante las familias E instituciones locales de cada localidad, no querían estar en la cabecera de la localidad. Por ello pude quedarme en la cabecera. En el reparto de puestos, también pude optar por los cursos que quería en este caso sexto de primaria con nueve alumnos. Una maravilla.

El equipo directivo si había compuesto ese año también y para sorpresa, como jefa de estudios estaba mi compañera del antiguo centro que le habían dado definitiva conmigo también. No me comentó nada porque no estaba decidida hasta prácticamente septiembre el coger la jefatura de ahí mi sorpresa. Se lo propuso la directora, también joven, porque hicieron buenas migas durante su desempeño como tribunal de oposición. La directora también habla tenido una plaza definitiva este año, pero ya llevaba un par de años como provisional en el centro.

La antigua directora quiso cesar sus funciones tras ocho años en dirección y nadie se postulaba como nuevo director o directora, y fue inspección la que propuso que fuera Marta la que ocupara ese cargo. Por lo tanto, comenzamos una nueva etapa unos cuantos maestros jóvenes con un nuevo equipo directivo también joven en un centro que es “nuestro” hasta que decidamos dejarlo por un centro más conveniente a nuestra situación particular. En mi caso, estoy tan a gusto tanto con los compañeros de localidad, con la mayoría de las demás localidades, con las familias con los alumnos con el pueblo general qué hasta que no pueda ir al trabajo sin coger el coche no creo que cambie. (Esto es lo que pienso a día de hoy, veremos el año que viene ya con un niño en casa).

Desde el primer momento me hicieron sentir valioso para el centro adjudicándome la coordinación del programa RedXXI, la coordinación de medios informáticos y como representante de formación en el centro. Desde entonces soy el encargado de coordinar todo lo que tiene que ver con las TIC e imparto cursos de formación a mis compañeros sobre ellas.

Además de ser compañeros de localidad, todos vivimos en Valladolid y compartimos coche todos los días. Somos pequeña familia con lo que ello conlleva porque además de compartir alegrías y problemas laborales también lo hacemos con los personales; y siendo el único chico que viaja regularmente en el coche porque mi compañero Maxi hacer itinerante lo hace con el suyo más a menudo, las conversaciones a las que me uno todos los días son a veces algo inapropiadas para un hombre, pero como hay confianza...

Esta amistad, el compartir centro y coche con el equipo directivo genera bastantes recelos entre compañeros más bien compañeras de otras localidades. Miran con lupa los horarios, las horas de docencia que tenemos cada uno, qué días hemos sustituido, qué días hemos tratado, si tenemos

alguna hora de libre disposición más que ellas. Cosa que a mí de ellas ni me interesa por qué no entró en esas comparativas. De todo esto me enteré después de varios meses en los que mis compañeras de dirección tuvieron muchas discusiones con determinadas compañeras de la otra ruta de centros (comparten coche y su malestar se retroalimenta y se contagia las unas de las otras). Y para que no me llevara mala sangre ni entrara en ese juego, porque saben que a mí no me va este tipo de discusiones del “y tú más”, intentaron mantenerme al margen hasta que no pudieron más.

A los otros compañeros del coche también les afectaba, pero a mí en particular un poco más puesto que gozaba por ser coordinador y formador de más beneficios según las de la otra ruta. Beneficios que por estar junto con el equipo directivo todo el día no están por ninguna parte sino todo lo contrario. Intentas no pedir horas que te corresponden por no hacer trastorno en el centro, echas una mano a todo lo posible para que el trabajo salga a tiempo y de buena forma, etc.

Lo que pasa es que cuando uno está dispuesto a aceptar cargos, a trabajar horas para temas que no son responsabilidad suya, para sacar adelante proyectos que son comunes a todo el centro pero por facilitar el trabajo se encargan unos pocos, cuando sé que tienen cuenta para cada proyecto, para cada actividad, cuando se está dispuesto a afrontar nuevas actividades nuevos retos, aunque ello implique más trabajo, los compañeros te tienen una estima que no se tiene, evidentemente, al que tiene el no continuamente en la boca ante cualquier propuesta o actividad que se salga de lo estrictamente curricular. El problema es que el no es sistemático y ante cualquier propuesta sin dar opción a la reflexión al debate. Esto genera tirantezas entre compañeros y muchas ideas buenas no se lleven a cabo en todos el CRA si no que en las localidades sí y otras no.

Pero como a mí estas envidias y berrinches me dan un poco igual yo sigo a lo mío, ayudando para hacer un colegio mejor y que sea reconocido por nuestra labor.

En los dos últimos cursos estamos llevando entre la directora y yo un blog de centro que aglutina las actividades novedosas o significativas que vamos haciendo todas las localidades, también estamos llevando a través de él el plan de lectura cuyo artífice principal es nuestra compañera Rocío. Estamos implementando nuevas metodologías y tecnologías web 2.0 y 3.0 a través de él y también produciendo con mis alumnos mini tutoriales de cómo realizar experimentos, maquetas o lecciones de lengua o matemáticas.

Gracias sobre todo al trabajo y creatividad de Rocío y a la difusión del blog y de las redes sociales que iniciamos hace un año, hemos conseguido que se nos conceda un 2º premio a nivel nacional de buenas prácticas de la Asociación Mejora tu Escuela Pública. Esto nos ha hecho darnos cuenta de que lo que estamos haciendo y donde estamos dirigiendo la docencia en el CRA es el camino correcto y que debemos dar a conocer el centro y lo orgullosos que estamos de trabajar en él creando una identidad de centro muy fuerte. Por eso este año seguimos en esa línea y nos

presentaremos a todos los premios y concursos en los que creamos que tenemos algo que aportar, para dar un prestigio al centro que redunde en el bienestar de toda la comunidad educativa y que nos ponga de relieve en el panorama educativo.

Es un trabajo de todos, aunque como ya digo algunos aportan lo meramente necesario y/u obligatorio. La situación del centro es más o menos estable dado la gran cantidad de maestros de reciente incorporación definitiva y esto da estabilidad a un proyecto y oportunidad al cambio metodológico que nos hemos propuesto y que va calando poco a poco en todo el claustro.

Por otra parte, gracias a que he sido ponente de los cursos de formación continua en el centro y a lo largo de estos seis años la formación a través de los cursos de formación permanente, máster etc. Ha hecho que tengan la confianza en mí desde el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Segovia para ser ponente de cursos fuera de mi centro. en concreto en el IES de Coca los dos últimos cursos. Una labor muy gratificante para mí porque me encanta transmitir lo que voy aprendiendo y que veo funcional a otros compañeros y a la vez ellos me aportan nuevas visiones y posibilidades enriqueciéndonos mutuamente.

También en entrar entre los 30 docentes de Castilla y León pioneros en participar en el Plan de Innovación “Escuela de Investigadores” en colaboración con la USAL, que al curso siguiente contó con la participación del resto de universidades públicas de la Comunidad.

La formación permanente es esencial en nuestra profesión, nuevos métodos, herramientas, estilos de aprendizaje que van evolucionando con los años y el que se queda parado no se va adaptar a las nuevas realidades que nuestros alumnos nos plantean.

Como siempre, hay de todo, están los de aprovechar cada oportunidad y hacemos tres cursos o cuatro al año, y los que aspiran a completar las 100 horas de formación para cobrar el *sexenio*.

El *sexenio* no es como muchos creen un complemento similar al trienio, que se cobra por antigüedad.

El popularmente conocido como *sexenio* en realidad se llama *Complemento de formación permanente* y para cobrarlo la Administración te exige realizar al menos 100 horas de formación cada 6 años.

En la práctica mayoría de los centros hay planes de formación de entre 20 y 60 horas lo que implica que haciendo un curso de 20 horas cada año podrías permitirte no formarte un año. Bueno pues decir que hay gente que llega apurada al *sexenio* no es algo descabellado.

Hay gente que se saca la oposición o no, porque los interinos necesitan puntos de formación, y han realizado los cursos suficientes para conseguir la puntuación máxima del apartado de formación permanente en los concursos de traslados o concursos de méritos de interino y deja de creer que

necesita formación permanente. Sí, hace las 100 horas para cobrar el complemento, porque sería perder un dinero prácticamente regalado, pero sin interés alguno.

Por eso desde los CFIE y el Centro Superior de Formación del profesorado se está atendiendo a las necesidades de formación de los claustros, están proponiendo planes a medida de los centros e incluso de los docentes en particular para generar interés por seguir formándonos.

Porque en nuestra profesión no se deja de ser estudiante nunca.



## ANEXO II. RELATO DE VIDA (II)

1

### 2 **PRIMEROS PASOS. ADENTRÁNDOME EN EL MUNDO DEL FUNCIONARIADO** 3 **DOCENTE.**

4 Recién estrenados los 24 añitos, menos de dos semanas después, nos encontrábamos esperando las  
5 notas de la fase de oposición mi mujer, por aquella época novia, y yo, un 17 de julio reiniciando a  
6 razón de 600 pulsaciones de F5 por minuto, la página del portal de educación de la Junta que se  
7 suponía que iba a publicar dichos resultados.

8 Visto que nos iban a matar los nervios antes de poder acceder a las notas, decidimos acudir a la  
9 Dirección Provincial de Educación que publicaba los resultados en papel.

10 La verdad que es una suerte haber realizado la fase de oposición en casa, conociendo los institutos,  
11 controlando tiempos, comiendo con la familia y durmiendo en tu cama, y por supuesto pudiendo  
12 acudir a los institutos e instituciones en 10 minutos para poder comprobar plazos, horarios y ese  
13 día, las ansiadas notas.

14 Pero como no habíamos sido los únicos con problemas técnicos, allí nos encontramos con una  
15 ingente cantidad de aspirantes intentando alcanzar el voluminoso taco de folios con las notas de  
16 todos los opositores y la primera sensación al descubrirlo fue bastante agri dulce.

17 Dulce, dulcísima, al comprobar que el trabajo que tanto esfuerzo nos había costado había tenido  
18 sus frutos en el 9,6580 que obtuvo mi mujer. La parte amarga, la tuve que saborear yo con un 7,  
19 9860, es decir, prácticamente dos puntos de diferencia, lo que para mí hacía una clara diferencia  
20 entre sacar plaza y no sacarla.

21 Por lo menos, advertimos que la gente que no había obtenido un cinco no se le sumaban los puntos  
22 de méritos que era algo que siempre habíamos oído, que “los interinos con muchos puntos que solo  
23 con presentarse trabajaban” (cosa que no es ni mucho menos incierta en esta Comunidad) o que  
24 “con menos de un cinco con tantos méritos podían aprobar”, cosas que al presentarte por primera  
25 vez y sin estar asesorado te llegan a desestabilizar e incluso te las llegas a creer.

26 **Aunque lo que no sabíamos en ese momento y posteriormente descubrimos es que**  
27 **cualquier especialidad se puede presentar a nuestra oposición mientras que nosotros a las**  
28 **de las especialidades no. Esto es una desventaja puesto que el número de opositores en**  
29 **primaria aumenta considerablemente.**

30 Aun así, no fue consuelo para mí porque claro, a los de menos de 5 no se les sumaba, pero al resto  
31 sí. Y nosotros íbamos con los 4 puntos sobre 10 que los que no teníamos experiencia podíamos  
32 sacar en la fase de méritos.

33 Así que, por mucho que fuera la segunda mejor nota de mi tribunal yo ya me veía opositando en las  
34 siguientes, si es que me quedaban ganas porque lo de opositar no era mi prioridad número uno,  
35 sino formarme para acceder a la docencia universitaria.

36 Tras una tarde bastante dura, donde tenía claro y diáfano que una de las 78 plazas era para mi mujer  
37 y que yo tenía más de pie y medio fuera, la pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final,  
38 que en aquella convocatoria consistía en un 60% la nota de oposición y un 40% los méritos.  
39 Haciendo los cálculos, ella quedaba en la posición veintidós y yo en la cincuenta.

40 Al día siguiente o a los pocos días, lo corroboraron los sindicatos con sus cálculos y aplicaciones  
41 para calcular la nota, aún había esperanza, pero nada era oficial, así que hasta 12 días después la  
42 alegría estuvo contenida.

43 El 29 de julio se publicó la resolución de los aprobados en el concurso oposición y ahí estábamos,  
44 en las posiciones que habíamos calculado y la alegría fue inmensa. Todo el mundo nos decía que  
45 “nos había tocado la lotería”, por esos tiempos de bonanza y juventud, éramos incapaces de  
46 apreciar la razón que tenían los que nos lo decían, vista la situación laboral de la mayoría de  
47 nuestros compañeros de carrera.

48 La posición iba aparejada junto con la nota y la provincia de destino como funcionario en prácticas.  
49 En mi caso, la no tan pequeña, no tan cercana y no tan bien comunicada provincia de Segovia.  
50 Digo estos porque ni tenía un coche como para salir de Valladolid ni había conducido por tanto  
51 mucho más allá de 20 Km.

52 Otra de las cosas que se escapa a mi comprensión es como yo, que he aprobado mi oposición que  
53 tengo mi plaza, empecé en la granja de San Ildefonso mientras que una gran cantidad de interinos  
54 ocupan una vacante por jubilación o por otro motivo en un centro en Valladolid capital enfrente de  
55 su casa.

56 Casi sin tiempo para hacerme a la idea de que podía cambiar mi cómoda vida en casa de estudiante  
57 por la de un currante independizado, 5 días más tarde fue el acto de petición de vacante como  
58 maestro en prácticas.

59 Así que allí me presenté un 4 de agosto en el IES Andrés Laguna con pocas posibilidades de  
60 trabajar en Segovia capital y optar por el AVE y muchas de tener que coger coche o buscarme un  
61 piso en el peor de los casos.

62 La opción que me dejaron escoger tras quitarme mis preferencias fue el CEIP Agapito Marazuela  
63 de la localidad de La Granja o Real Sitio o La Granja de San Ildefonso, nunca supe cómo se llama  
64 oficialmente. Centro que escogió también una compañera de un par de cursos menos de la  
65 Facultad, gran apoyo en esos primeros días, porque también iba de nuevas a un colegio como yo,  
66 recién salida de la facultad y sin haber sido interina, así que no iba a ser el único novatillo ese día en  
67 el centro, y eso se agradece.

68 Tras la petición nos mandaron acudir directos a la Dirección Provincial de Segovia para rellenar el  
69 papeleo de nóminas, registros, MUFACE, etc. y para casa con un nombramiento como funcionario  
70 en prácticas, a entregar el primer día de trabajo al director del centro.

71 Por fin teníamos plaza. No una plaza en propiedad, puesto que hasta que no nos nombraran  
72 funcionarios de carrera tras las prácticas, no sería nuestra. Esto de las situaciones administrativas va  
73 surgiendo y uno va aprendiendo sobre la marcha porque no teníamos ni idea de todas estas  
74 vicisitudes y, si no lo sabíamos nosotros, mucho menos podíamos explicarlo a nuestro entorno.

75 Quisiera señalar antes de proseguir que la problemática del proceso de selección es una constante  
76 en las conversaciones de los maestros cada vez que surge una noticia relacionada con las  
77 oposiciones, concursos de traslados, interinos, etc. Todo el mundo aporta su opinión y la mayoría  
78 está de acuerdo con que el proceso no es el más adecuado proponiendo soluciones de lo más  
79 variadas.

80 **El proceso ha evolucionado desde el año 2009 en el que nos presentamos y aprobamos**  
81 **nosotros al modelo actual.**

82 **En nuestro año no había prueba de carácter eliminatorio, sino que tú un día realizabas un**  
83 **examen sobre uno de los tres sorteados de entre los veinticinco del temario oficial. En este**  
84 **temario lo único que vienen son los títulos de los temas pero no está desarrollado ni es**  
85 **general para todos los maestros por lo tanto la objetividad queda diluida en un porcentaje**  
86 **bastante alto a mi modo de ver.**

87 **Una vez hecho el examen, otro día se lee y luego se expone la programación de un área de**  
88 **competencia, en mi caso fue del antiguo Conocimiento del Medio y una Unidad didáctica.**  
89 **La nota final resultaba de la media entre las tres partes.**

90 **En el sistema actual, a partir del Real Decreto 276/2007, tiene una parte eliminatoria y se**  
91 **ha aumentado en una prueba parte teórica. Esto comenzó en el año 2013 en nuestra**  
92 **comunidad.**

93 Ahora mismo la parte eliminatoria consta del examen sobre el temario aunque ahora solo  
94 optas entre dos temas a desarrollar y el desarrollo práctico de una situación escolar también  
95 a escoger entre dos.

96 Esta parte más práctica, a mi modo de ver pone en juego las habilidades docentes de los  
97 candidatos, mas importantes que la memoria como sucede en el desarrollo del tema. Que  
98 tengas muy buena memoria o capacidad para “vomitar un tema” no te hace mejor maestro.

99 Por eso estoy de acuerdo con el planteamiento que propone la Comunidad de Madrid, que  
100 añade una tercera prueba de conocimientos aplicados de las áreas troncales para todas las  
101 especialidades. No entiendo que un docente sin ese mínimo de conocimientos generales  
102 (6º de EP) y más si puede optar a una tutoría, no pase una prueba de este tipo.

103 Si no se pasa la primera parte (tema y supuesto) no se accede a la parte práctica de la  
104 exposición de la programación y la UD.

105

#### 106 **MI PRIMER DESTINO PROVISIONAL. FUNCIONARIO EN PRÁCTICAS.**

107 Un martes 1 de septiembre allí estábamos mi compañera y yo. Cada uno llegó por su lado, pero  
108 casualmente, los dos nuevos (de Primaria), los primeros en estar por el centro muy temprano, casi  
109 una hora antes de que comenzara la jornada, puesto que el primer día el horario en los centros es  
110 bastante flexible.

111 Afortunadamente, en un principio, para llegar al Centro, había combinación de tren y autobús para  
112 llegar. Pero la combinación duró poco y al final tuve que comprarme el coche nuevo y en lo que  
113 llegaba, utilizar el de mi padre para ir y venir pues no había nadie de Valladolid en el centro que  
114 compartiera las 3 horas o 250 km más de jornada que tenía frente a las de mis compañeros.

115 El primero en recibirnos fue P., uno de los compañeros más abiertos, amables, comprometidos e  
116 innovadores con los que me he encontrado a lo largo de los años y nos fue presentando al resto de  
117 compañeros.

118 **P. es uno de los pioneros del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y su metodología me**  
119 **pareció fascinante desde el primer momento, la autonomía de los alumnos, los productos**  
120 **de aprendizaje que conseguía, el sentido que daba a los aprendizajes y la gestión del aula a**  
121 **través del trabajo cooperativo me parecen la mejor manera de aprender, como ya reflejé en**  
122 **la programación de la oposición.**

123 **Pero hasta entonces no lo había visto puesto en práctica en la realidad de un aula y su**  
124 **manejo de las situaciones didácticas y sus propuestas motivadores me parecieron algo que**  
125 **me costaría años alcanzar, aún sigo en ello. P. y yo ya hemos coincidido en más de un**  
126 **seminario o jornada de metodologías activas, nuevas metodologías y TIC y me sigue**  
127 **sorprendiendo y me alegra que aprecie mi trabajo. Siempre dice que le queda mucho por**  
128 **aprender y que siempre aprende algo nuevo de esas experiencias.**

129 Lo primero que nos dijeron es que había CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y  
130 posteriormente, *claustró*. Nos miramos con caras bastante raras porque, claro, no sabíamos que eran  
131 esas siglas, si formábamos parte de ello, si a esas reuniones teníamos que acudir, así que nos fueron  
132 guiando hasta que prácticamente estuvimos acomodados en nuestras sillas en la sala de profesores.

133 Al segundo día ya nos distribuimos las tutorías, en cada centro en el que he estado se hace de forma  
134 diferente. En este centro muchas de ellas ya estaban asignadas porque tenían que terminar ciclo con  
135 los alumnos (esto es por normativa) y otras, por decisión del equipo directivo sobre todo en los  
136 cursos del ya desaparecido tercer ciclo que necesitaban un manejo avanzado de las TICs. Esta  
137 decisión acarrió alguna polémica porque hubo maestras que querían optar a una de esas tutorías y no  
138 lo pudieron hacer. Otra polémica que se suele dar en los centros es el dar tutorías a especialistas  
139 para completar horarios en vez de ser ocupadas por maestros de primaria. “Necesidades del centro”  
140 o “Libre disposición del centro” son los términos utilizados amparados en mayor o menor medida  
141 por la Administración cuando se hace algo de manera un tanto fuera de norma.

142 Hagamos un pequeño inciso en la narración para explicar esto:

143 Esta forma de proceder es algo que era totalmente desconocido para mí y que sinceramente es una  
144 de las mayores decepciones, desilusiones, enfados, no sé cómo denominarlo, que me he llevado a lo  
145 largo de estos años de profesión. Para más *inri* al poco tiempo salió una normativa que ya legalizó  
146 la situación para que ya no fuera ilegal. Digo ilegal porque no estaba contemplada en ninguna  
147 normativa y tampoco era ilegal así que se podía hacer perfectamente, perjudicando a los ignorantes  
148 maestros especialistas en Educación Primaria entre los que me incluyo.

149 Resulta que cualquier diplomado maestro de cualquier especialidad se le reconoce la especialidad de  
150 primaria, y por tanto pueden acceder a las vacantes y tutorías a las que puedo optar yo, con sus  
151 cuatro créditos de matemáticas frente a mis treinta y pico, sin estudiar física, química, biología, etc.  
152 Mientras que yo por haber estudiado primaria, es a la única especialidad a la que puedo optar.  
153 ¡Oigan, que tuve cinco créditos de Educación Física y su didáctica, que estoy igual de preparado  
154 como el que estudió esa diplomatura!

155 ¡Vaya un engaño! Para eso que no se hubiera ofertado la especialidad porque de haberlo sabido  
156 hubiera hecho otra, y el dos por uno. Gente que ha estudiado para especialidades de Audición y

157 lenguaje o Pedagogía Terapéutica que como sus especialidades en los concursos de traslado apenas  
158 se mueven, piden las vacantes de primaria quitándonoslas a nosotros. O gente que cansada de  
159 agacharse con los de Infantil, o pasar frío en el patio en Educación Física, opta por cambiarse de  
160 especialidad y se pasa a Primaria.

161 Más adelante hablaremos de las vacantes con doble, triple y enésimo perfil. ¡Ay, qué dura es la  
162 realidad del maestro en general y de los de primaria en particular, en comparación de la concepción  
163 con la que salimos de las facultades!

164 La gente lo justifica con que durante doce años no había salido especialidad en oposición y por lo  
165 tanto era la forma de proceder, pero a mí no me convencen. Quieres primaria, haberlo estudiado.

166 Se supone que ahora con los grados se ha superado esa situación porque todos los maestros son de  
167 primaria o de infantil y posteriormente se especializan el último año. Lo daré por bueno. Aunque  
168 también tiene su engaño, y desde aquí lo expongo para el que lo quiera leer.

169 Estos inocentes chicos y chicas, deciden hacer tras los tres años de generalista, la mención de inglés  
170 porque el inglés tiene mucho tirón ahora con el bilingüismo, con el aumento de horas en el  
171 currículo de la primera lengua extranjera como *asignatura troncal* (nueva organización de las áreas con  
172 LOMCE).

173 Ellos creen que dicha mención les equipara a lo que antes era un diplomado maestro de inglés que  
174 salía de la facultad como futuro Maestro de Inglés, no sé si sabían por aquellas que también lo eran  
175 de primaria (el dos por uno), pero se equivocan. Para poder ser Maestros de Inglés con el grado y  
176 su mención, deben acreditar también en Castilla y León una certificación de la Escuela Oficial de  
177 Idiomas o equivalente a un B2, es decir, un título extra y que no se adquiere en los estudios  
178 universitarios. Esto tampoco sé si se lo explican a los futuros compañeros cuando tienen que optar  
179 por la mención, espero que sí, por deontología, moralidad o como lo quieras llamar.

180 Ahora, sigamos con el relato.

181 Las tutorías restantes, se repartieron entre los demás maestros en el siguiente orden (procedimiento  
182 estándar en la mayoría de centros en los que he estado): Maestros definitivos, maestros  
183 provisionales con continuidad en el centro, maestros provisionales de nueva incorporación al  
184 centro (este era nuestro caso) e interinos.

185 El orden de prelación dentro de cada grupo atiende a los siguientes criterios: el de antigüedad en el  
186 centro, antigüedad en el cuerpo y por último nota de oposición.

187 Por lo tanto, de primaria era el último en elegir, cosa que tenía bastante clara pero aún tenía la  
188 esperanza de no tener la temida tutoría de primer curso. Todo dependía de mi compañera que

189 estaba por encima de mí que tenía sus dudas. Al final optó por lo que hubiera optado también yo,  
190 tercero.

191 Así que, por descarte, me tocó primero y de los dos, el más complicado en palabras de todos mis  
192 compañeros. Aún recuerdo las palabras de mi “paralela” (término generalizado para el  
193 compañero/a de las otras tutorías del mismo curso): “Menos mal que lo has cogido tú que eres  
194 joven, porque menuda clase, yo sería incapaz de aguantar un curso con ese grupo”.

195 Mientras yo pensaba: “Gracias. Yo que acabo de aprobar, que no he pasado por un colegio nunca,  
196 mi primera vez, un primero, encima con “lo mejorcito” de infantil según mis compañeros, contra  
197 tus treinta y pico años de experiencia, la mayoría en el primer ciclo, ¡Vamos, ni punto de  
198 comparación, son todo ventajas!”.

199 Esta compañera, por ser del mismo nivel, fue mi tutora de prácticas.

200 Lo del periodo de prácticas y el tutor de prácticas, en mi caso y creo que en el de la mayoría de  
201 maestros de mi promoción fue un mero trámite.

202 Por un lado, un curso de 20 horas de formación como Maestro en prácticas con un par de días de  
203 parte presencial a cargo del CFIE de Segovia, donde aprendimos bastante poco sinceramente, y el  
204 resto de puesta en práctica de lo aprendido.

205 Por otro lado, la evaluación del director y maestro tutor de prácticas que consistía en marcar cada  
206 uno 4 ítems, si era puntual, si realizaba mi trabajo correctamente, si participaba en la dinámica del  
207 centro y poco más. Y al finalizar los seis meses del periodo de prácticas, entregar una memoria que  
208 recogiera lo que habíamos hecho en esos seis meses. Sin un guion y con una extensión máxima de  
209 10 folios, en otras provincias eran 3 folios.

210 **De hecho no conservo ni la memoria ni el archivo donde estaba guardada, véase la**  
211 **importancia que ha supuesto en mi vida como maestro.**

212 La verdad es que no entiendo cómo para determinados procedimientos estándar como este las  
213 diferentes direcciones provinciales no se ponen de acuerdo para llevar un modelo y estrategia  
214 conjunta, ya veremos más adelante otros procesos que varían en función de la provincia.

215 En cuanto a la tutoría ejercida por mi compañera, el mismo trámite y sin formación como figura de  
216 tutor de prácticas. Ahora por lo menos nos piden acreditación como tutores de prácticas con un  
217 curso de 20 horas de formación.

218 Le dan el título de tutora, le hacen evaluarme marcando los cuatro ítems y arreglado. Si tenía alguna  
219 duda acudía a ella, pero poco más el acompañamiento, la inserción en las dinámicas de centro, poca

220 presencia tuvo en ellas. Eso sí, procuraba que nos coordináramos en el temario, pero más por ir a la  
221 par que por asesorarme. De hecho, en muchas ocasiones relacionadas con determinadas  
222 actividades, elaboración de documentos, fui yo el que tuve que echarle una mano.

223 Pensé que iba a ser de más ayuda para ese curso de primero que me había tocado y que veía  
224 abrumador.

225 Y efectivamente, un primero se me hizo grande porque la manera de trabajar es muy diferente a la  
226 forma que tenemos en mente, más de alumnos de 3º para adelante, más autónomos, más  
227 “formales”, más capaces cognitivamente. Esos son, a priori, los cursos que casi todo el mundo  
228 quiere los de los antiguos segundo y tercer ciclo, aunque quienes tienen buena mano en el primer y  
229 segundo curso rara vez piden otros.

230 Empecé el curso muy ilusionado y también temeroso pues la tarea a la que uno se enfrenta con  
231 estos alumnos es tremenda. Hay que enseñar a leer y a escribir a la mayoría de ellos y también las  
232 operaciones básicas de suma y resta con y sin llevar un reto importante, puesto que en la facultad en  
233 los tres años de didácticas específicas de ambas asignaturas habíamos aprendido gramática,  
234 ortografía, sintaxis, geometría, estadística, sistemas de numeración, pero de enseñar a leer y escribir  
235 y a sumar y restar nada de nada.

236 También hay que facilitarles el paso de una situación de trabajo más distendida, por rincones, ágil y  
237 dinámica a una cada vez más asentada, más rutinaria, más académica, pero sin olvidar que necesitan  
238 moverse, jugar, cantar, por lo que la dinámica del aula debe ser lúdica, sobre todo.

239 **Creo que es vital el asumir el tránsito de una etapa a otra de la manera menos traumática**  
240 **posible y lo más disimulada y paulatina que se pueda por que los cambios bruscos, y este**  
241 **es uno muy importante, afectan en todos sentidos a los alumnos.**

242 **Se debe continuar con el juego, con la canción (aunque no sea yo el que cante), la música,**  
243 **las cuñas motrices después de una actividad que exige mucha concentración.**

244 **En primaria se pierden los conceptos de asamblea, proyectos o rincones tan útiles e**  
245 **importantes en la actividad educativa de los alumnos de infantil a mi modo de ver por la**  
246 **visión más académica de la Educación Primaria y por distanciarse de los compañeros de**  
247 **educación infantil a los que consideramos, no es mi caso (para mí son auténticos héroes y**  
248 **heroínas), profesionales con menos carga curricular y por lo tanto menos disciplinados.**

249 **Creo que tienen que ser esos conceptos los que ayuden a integrar al alumnado en la etapa y**  
250 **que se deben potenciar y poner en práctica incluso a lo largo de la EP puesto que ponen en**  
251 **juego aprendizajes y habilidades muy útiles en nuestros alumnos.**

252 **Los alumnos en esta etapa tienen aún un pensamiento global y sincrético que se ve**  
253 **afectado por la ruptura de la realidad en disciplinas escasamente interrelacionadas lo que**  
254 **produce un aprendizaje parcelado, justo lo contrario de lo que se pretende a través de las**  
255 **competencias propuestas por las Administraciones Educativas.**

256 Así que el reto era importante y fueron horas de consulta, estudio, ensayo y error en el aula hasta  
257 que fui encaminando el aprendizaje de mis alumnos en esta ardua tarea tanto para ellos como para  
258 mí.

259 Otro hito a superar era el de la relación con las familias. No tenía experiencia con el trato con  
260 padres. Además, pensaba que qué podía decirle yo, un chaval con mi edad a gente por lo menos 10  
261 años mayor que yo sobre la educación de sus hijos, y, lo que es más, que autoridad les iba a  
262 suponer. Y poco iba a tardar en constatar dicho temor cuando en la reunión general de padres de  
263 inicio de curso escuché “mira que mono el crío” referido a mí por una de las mamás. Desde ese día  
264 no me he vuelto a afeitár.

265 Otro suceso bastante traumático en relación con las familias es el que me ocurrió tras un incidente  
266 en el con un alumno que era bastante revoltoso y que pillé infraganti con un pegamento en la mano  
267 y pegamento en la silla de un compañero.

268 Resulta que le mandé sentar en la silla del compañero para que no le resultara tan gracioso y al día  
269 siguiente el padre me aseveró hasta tres veces que “mi versión no cuadraba con la de su hijo” o  
270 “que era muy pequeño para que tuvieran que tener tanta disciplina”.

271 O los padres de un alumno maravilloso, pero que al estar separados, las reuniones individuales era  
272 un constante ataque a la expareja y las conjuntas, saltaban chispas.

273 Poco a poco me fui soltando tanto con alumnos como con las familias y el curso la verdad que fue  
274 de maravilla, por todo. Los alumnos hicieron grandes avances, yo aprendí un montón gracias a ellos  
275 y a las situaciones en las que me retaban para que me esforzara por encontrar la manera de que  
276 adquirieran conocimiento o un comportamiento adecuado. Y finalmente las familias se mostraron  
277 muy agradecidas hasta el punto de que me hicieron una fiesta y regalos de despedida por lo bien  
278 que me había portado con sus hijos y con ellos.

279 Como ya he comentado, los primeros meses fue un *toma y daca* sobre todo en cuestiones de  
280 disciplina.

281 Sobre todo con los seis magníficos (de 18, un tercio no está nada mal) que ya me advirtieron desde  
282 el primer día mis compañeras de infantil.

283 Por un lado, N, alumno con hiperactividad unida a una alta agresividad que si no estaba levantado  
284 lanzando los estuchas de los compañeros al aire estaba pegándoles o pegándose a sí mismo, incapaz  
285 de hacer la letra legible por su tensión y energía.

286 También S, alumno con continuas rabietas en casa que trasladaba al aula para conseguir lo que  
287 quería, llegándose a pasar incluso mañanas prácticamente enteras llorando y pataleando.

288 L, que era la negación constante, no a todo, no me da la gana, no lo quiero hacer, con unos padres  
289 incansables pese a que en casa era igual, buscando soluciones que muchas veces yo no les sabía dar  
290 debido a mi escasa experiencia.

291 M, el alumno del pegamento, que en lo que te descuidabas se ponía la mochila y agarraba la puerta  
292 porque no quería estar allí o que se negaba a leer o escribir porque era cansadísimo y a jugar  
293 también porque era igual de cansado y se quería ir a su casa.

294 L, que si le suponía algo un esfuerzo o se le reprendía por algo mal hecho lloraba hasta el punto de  
295 bloquearse por completo.

296 Con especial cariño recuerdo a I, alumna con *mutismo selectivo* (hasta entonces no sabía de la  
297 existencia de esta necesidad de apoyo educativo, ni de muchas otras que me he ido encontrando a  
298 lo largo de estos seis cursos) que con cariño, confianza y sin agobios lo fue superando por lo menos  
299 conmigo y fue de las que más sintió mi marcha al final de curso.

300 Fue como digo un año bastante duro y de adaptación que terminó como una experiencia  
301 maravillosa y enriquecedora sobre todo por los magníficos.

302 Pero en mi fuero interno seguía (y sigue) bullendo la idea de que esta etapa de maestro es la etapa  
303 básica para ir ganando experiencia y formación para algún día poder dar clase en la Facultad de  
304 Educación e intentar suplir las carencias que como alumno tuve a la hora de enfrentarme a la  
305 realidad laboral del docente.

306 Por eso compaginaba el trabajo en el cole con el Máster de Investigación Aplicada a la Educación  
307 que me daría acceso al doctorado y me serviría como complemento para mi acción docente puesto  
308 que creo que es necesario investigar sobre la práctica educativa para mejorarla y que nuestros  
309 alumnos puedan tener mejores oportunidades de aprendizaje.

310 Así que tras las 8 horas de jornada entre colegio y coche, llegaba a casa, comía en un santiamén y a  
311 la Facultad 5 horitas todos los días menos los miércoles que tenía *taller* por la tarde y llegaba más  
312 tarde a la facultad. Como estudiar y ser estudiante es uno de mis mayores disfrutes en esta vida,  
313 pues iba encantado. Aprendía cosas interesantes, más o menos útiles mi para mi labor docente y  
314 encaminaba un peldaño más, mi futuro hacia la docencia universitaria.

315 Hago otro pequeño inciso para explicar qué es esto de los *talleres*. Otro de los grandes desconocidos  
316 del mundo profesional docente hasta que no estás inmerso en él.

317 Todos los centros que quieran establecer la jornada continua, como contraprestación deben  
318 garantizar que están abiertos hasta las seis de la tarde. La forma de organizar esas horas también  
319 difiere entre centros, ya no por cuestión de provincia sino de localidad o de ámbito porque hay  
320 grandes diferencias entre los centros rurales y los urbanos (en estos últimos apenas hay centros con  
321 talleres impartidos por los maestros). En los centros de localidades grandes donde el ayuntamiento  
322 cuenta con recursos, esas horas las ocupan con actividades extraescolares impartidas por monitores  
323 mientras los maestros que tienen asignada esa tarde se dedican a reuniones, trabajo personal o  
324 formación. Mientras que en los centros de localidades más pequeñas o con menos recursos, las  
325 horas que haces tarde la divides entre una hora de atención a las familias o trabajo personal y una  
326 hora de taller.

327 El taller consiste en crear una actividad extraescolar para que durante una hora los alumnos que  
328 quieran, mejor dicho, que sus padres quieran, ya sea por necesidad de trabajo o necesidad de  
329 tomarse el café con los/as amigos/as, estén en una especie de guardería, pero con actividad  
330 educativa, que no curricular.

331 Las variantes de los talleres son infinitas. Hay docentes que aseguran que ponen un nombre poco  
332 atractivo al taller para que se apunten pocos alumnos y lo suspendan y así dedicar las dos horas a  
333 trabajo personal o atención a las familias. En otros centros si esto pasa te cambian de tarde para  
334 ayudar a un compañero que tenga más alumnos. En unos centros si están dos maestros en el mismo  
335 taller dejan que se turnen mientras que en otros centros deben estar los dos interviniendo en el  
336 taller. Otros centros admiten que si hay algún taller que quede suspendido por falta de alumnos los  
337 docentes dediquen su hora a realizar trabajos para el centro...

338 Otros centros sustituyen los talleres por el uso de la biblioteca del centro y/o el aula de informática  
339 y entonces los maestros en esa hora se encargan del cuidado y uso de dichas dependencias.

340 Como digo, infinitas posibilidades para no llamar guardería a lo que venimos realizando una gran  
341 mayoría de maestros una vez a la semana.

342 **La opción más correcta que se me ocurre para dar respuesta a las necesidades de todos es**  
343 **que se utilizaran estas horas como biblioteca abierta o sala de informática abierta a la**  
344 **comunidad educativa para aquellos que lo necesiten y que los maestros aprovechemos**  
345 **estas horas para realizar nuestros trabajos personales mientras estamos pendientes del uso**  
346 **y disfrute de estas salas.**

347 Sigamos con el Máster, ese año por circunstancias de incompatibilidad con la tutora, falta de  
348 comunicación y horarios tuve que posponer mi TFM para el curso siguiente, cosa que  
349 económicamente no me vino nada bien pero sí metodológicamente pues pude enfocar de una  
350 manera más práctica mi estudio.

351 El Máster además me servía para ganar 3 puntos para el concurso de traslado. Como he  
352 mencionado anteriormente mi primer año en la Granja fue también el único puesto que pese a estar  
353 muy a gusto con compañeros, alumnos y familias, la distancia, los horarios y el gasto no lo hacían  
354 un destino atractivo.

355 A finales de octubre principios de noviembre, se convoca todos los años el concurso de traslados.  
356 Así sin tiempo para aterrizar en el centro, nos pedían que eligiéramos un destino definitivo al que  
357 quisiéramos acceder. Y este procedimiento es para auténticos estrategas. Es el Risk de los  
358 procedimientos administrativos, hay gente incluso que le pueden convalidar un máster de estadística  
359 por el empeño y manejo que tiene en este gran acontecimiento que llega a paralizar un centro el día  
360 que salen los destinos definitivos de cada cual allá por el mes de junio.

361 Expliquemos el concurso que tantas esperanzas y a veces decepciones (las menos porque uno ya va  
362 sabiendo las probabilidades de que te den definitivo va teniendo según se coge práctica) conlleva.

363 Como ya he mencionado, todos los años se convoca el concurso de traslados. Es un concurso de  
364 méritos que sirve para obtener una plaza en un lugar deseado. Para ello se tienen en cuenta los años  
365 de experiencia, la formación previa y permanente, la ocupación de puestos directivos o de  
366 coordinación sobre todo entre otros apartados a valorar.

367 Alternativamente, unos años se convoca a nivel nacional (puedes cambiar de Comunidad  
368 Autónoma) y otros a nivel autonómico. Estos últimos, para los que sacamos la plaza en nuestra  
369 Comunidad y tenemos la vida planteada en ella, son los que nos interesan puesto que salen muchas  
370 más vacantes en este año que en los nacionales, por evitar el intrusismo. Aunque en los nacionales  
371 también se mueva la gente, normalmente con muchos puntos o a destinos que no quiere nadie (en  
372 pueblos pequeños, zonas de montaña o muy al límite de la Comunidad, centros con índice alto de  
373 marginación social o conflictivos).

374 Dicho concurso es de obligatoria concurrencia hasta que uno tiene en posesión su plaza definitiva  
375 (como era mi caso), luego ya, se convierte de carácter voluntario, salvo alguna excepción como las  
376 excedencias, supresiones de plazas y alguna otra que no nos ocupa.

377 Uno acude al concurso y el primer obstáculo que se le plantea, al igual que para presentarse a las  
378 oposiciones y a otras convocatorias de la Administración, es descifrar la convocatoria. Qué papeles  
379 hay que presentar, cómo, cuándo, si se compulsan o no, que si tengo que presentar el título de

380 maestros que si no, no me tienen en cuenta, ¿pero esto no era un concurso de traslados de  
381 maestros? ¿No se da por supuesto que lo soy? Preguntas que te carcomen la primera vez que lo  
382 echas y te siguen carcomiendo pasados los años puesto que van modificando la normativa.

383 Y que son un verdadero quebradero de cabeza cuando estás pendiente de tu primer destino  
384 definitivo, pues si te equivocas o no lo realizas te pueden dar destino definitivo (si tienes puntos  
385 suficientes) por oficio y orden alfabético cualquier centro con vacante. Y si es de oficio es por  
386 imposición y no por elección, aunque si te permiten elegir la provincia de oficio que te pudieran  
387 asignar. Es de vital importancia rellenar bien los documentos.

388 Una vez que tienes claros cuáles son los documentos a cumplimentar las fotocopias compulsadas  
389 que entregar hay que ponerse a seleccionar los destinos y especialidades a los que quieres optar. De  
390 nuevo la falta de meticulosidad a la hora de seleccionar y transcribir el código del centro te pueden  
391 jugar una mala pasada, más de uno ha obtenido destino en un centro incluso de otra provincia  
392 porque le han bailado los números. Aunque para ser honestos, la cosa se ha simplificado al rellenar  
393 telemáticamente la solicitud.

394 En la elección de estos destinos intervienen factores personales y laborales, por un lado, la  
395 pretensión de trabajar lo más cerca de la familia, por otro trabajar en la especialidad que te guste, en  
396 centros poco conflictivos o fuera de la capital porque las aulas son numerosas, elegir un destino  
397 poco atractivo para que te den vacante y empieces a contar como definitivo que el valor de los  
398 puntos es el doble a ser definitivo.

399 Un juego de estrategia como digo en el que influyen innumerables variables. En mi caso, acercarme  
400 todo lo posible a casa para quitarme kilómetros, aunque con un radio de 60 km por autovías  
401 alrededor de Valladolid capital. Como solo tengo Primaria, vuelvo a indignarme, es mucho más  
402 complicado entrar con plaza definitiva a Valladolid porque todo el mundo con más puntos que yo  
403 de cualquier especialidad opta por las mismas plazas que yo así que el carnet de segoviano lo tengo  
404 más que ganado me parece a mí.

405 Como consuelo podemos también optar a las plazas de Educación Compensatoria, para atender al  
406 alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE) aunque cada vez hay menos plazas  
407 de este tipo puesto que no hay presupuesto para ellas y van desapareciendo paulatinamente.

408 Con este panorama, mis pretensiones, y sin puntos en los méritos porque el primer año de prácticas  
409 no te cuenta para nada y la formación previa tampoco, evidentemente me dieron vacante en el  
410 pueblo más grande y con más colegios del mundo porque prácticamente la mayoría de maestros  
411 vamos a parar a él todos los años, DENEGADO se llama.

412 En cambio, por ejemplo, mi cuñada como escogió Miranda de Ebro y un centro con mucha etnia  
413 porque había estado a gusto su año de prácticas, le dieron definitiva con 0 puntos en su primer  
414 concurso de traslados.

415 Cuando eres provisional y no te dan destino en el concurso, sigues como provisional en la provincia  
416 de prácticas hasta que te den destino definitivo. Esto era así hasta el pasado año que podías pedir  
417 que te cambiaran de provincia para ser provisional. Cosa que es de agradecer y es lógica, aunque  
418 para mí llegó tarde esta posibilidad.

419 Una vez tuve claro (claro ya lo tenía, faltaba la confirmación) que no me iban a dar nada, tuve que  
420 escoger entre pedir la continuidad en el centro o acudir a un acto público para la petición de  
421 vacantes libres.

422 De nuevo la disparidad de criterios entre las provincias se hace patente. En unas si pides  
423 continuidad y se te confirma esa plaza no sale en dicho acto público, mientras que en otras pides  
424 continuidad y no se te confirma hasta ese acto público si no te la quita nadie que tenga más puntos  
425 que tú, vuelvo a mencionar que de cualquier especialidad. Esto se solventó en alguno de los actos  
426 públicos reservando plazas justas para los que únicamente teníamos Primaria, pero al año siguiente  
427 no se respetó dicho criterio. Todo un sinsentido.

428 No pedí continuidad porque quería intentar conseguir un centro más cercano a mi casa. Así que  
429 acudí a dicho acto público y fui viendo cómo me iban arrebatando las plazas que quería gente de  
430 música, de pt, algo que me indignaba cada vez más, pero esa eran las reglas del juego. Al final quedó  
431 la Lastrilla. Un CRA (no tenía ni idea de que eran esas siglas ni mucho menos adivinaba lo que allí  
432 me iba a encontrar) 20 km más cerca de casa y por la misma autovía, por lo menos.

433 No quiero cerrar este periodo sin nombrar a mi compañero J. de PT porque es uno de los maestros  
434 que más amor tiene por su profesión, por sus alumnos y que lo demuestra en todo momento sin  
435 poner un mal gesto y siempre con un buen consejo. De él aprendí qué hay que ser buen  
436 compañero, que con poco se hace feliz y se enseña a nuestros alumnos Y que desde la sorpresa y el  
437 reto se empiezan grandes aprendizajes.

#### 438 **SEGUNDO DESTINO PROVISIONAL. LA ESCUELA UNITARIA. FUNCIONARIO** 439 **DE CARRERA.**

440 Mi segundo año como maestro se desarrolló en un Centro Rural Agrupado (CRA), lo que consiste  
441 en que varios colegios de diferentes localidades, se organizan en torno a uno principal y funcionan  
442 como un único centro educativo.

443 Este CRA tiene tres localidades: la Lastrilla (cabecera), Zamarramala y Bernuy de Porreros.

444 La cabecera era un centro muy similar aló que habías sido el de La Granja, pero desde el primer  
445 momento supe que ese no era mi destino sino el aula de Bernuy de Porreros.

446 Digo desde el primer momento porque el director al recibirme me confirmó que esa era mi plaza.  
447 Otra forma distinta de repartir las vacantes a la que había vivido el año anterior. Además, el director  
448 ya tenía información sobre mi dado que era el hermano del director del colegio de la Granja y es  
449 que ésta es una profesión muy familiar, en la que si no hemos sido compañeros alguna vez hemos  
450 sido compañeros de compañeros o compañeros de amigos o de familiares. Al final nos conocemos  
451 todos, Y menos mal que en este caso era para bien.

452 El aula de Bernuy era algo que creía desaparecido, vestigio de la escuela rural de la posguerra Y que  
453 en pleno siglo XXI no esperaba que existiera. Pero es en nuestra comunidad una realidad bastante  
454 habitual. Algo para lo que no estaba preparado ni mucho menos vista mi concepción.

455 Me encontré en un aula no unitaria, porque éramos dos compañeros pero que sólo tenía dos aulas  
456 una de E. Infantil y otra de E. Primaria.

457 El antiguo tutor que se había cambiado de centro porque le venía mucho mejor el de cabecera, ya  
458 me había puesto en antecedentes. Pero su realidad en años anteriores la calle me encontré eran  
459 bastante dispares.

460 En el aula tenía a 15 alumnos (no 8 como tuvo él) repartidos entre los seis cursos de Educación  
461 Primaria menos en 5°. También me encontré con un alumno con un nivel de competencia  
462 curricular de primero pese a tener 14 años derivada de una deficiencia psíquica profunda. Todo un  
463 reto para mí con el que aprendí a ser un mejor maestro.

464 Mi compañera tenía nueve alumnos de infantil. Entre los dos funcionábamos como si lleváramos el  
465 colegio nosotros independientemente. Éramos conserjes, secretarios, enlace con el Ayuntamiento,  
466 jefes de estudio a veces, vigilantes de recreo todos los días. Si no es por ella, en gran parte, no  
467 hubiera sobrevivido a aquel año. Su experiencia y consejos me ayudaron a entender una realidad  
468 educativa totalmente diferente a cualquiera que me hubiera imaginado.

469 También ayudaba desahogarse con los compañeros de coche que ese año sí que pude compartir y el  
470 intercambio de experiencias y cambios de tema en el trayecto hacían el trabajo más llevadero. No  
471 era el único que tenía la sensación de inutilidad completa.

472 El primer trimestre fue el peor. Muchos días llegaba a casa desmoralizado e incluso llegué a admitir  
473 a mi mujer que tenía la sensación de que ni los alumnos ni yo habíamos hecho nada ni avanzado  
474 nada a lo largo de las cinco horas de clase.

475 Intente agrupar a los alumnos por ciclos y mientras explicaba algo a unos, el otro avanzaba  
476 autónomamente, pero esa organización de aula no fue eficaz como me expusieron las familias en  
477 una encerrona que me hicieron. Yo había quedado con una madre para hablar y todas se  
478 presentaron para decirme que el maestro anterior no hacía las cosas así, que le pidiera consejo que  
479 no querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo  
480 porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula, Y un sinfín de correcciones que  
481 creyeron conveniente dar por sorpresa y sin opción a réplica prácticamente ni a preparar la  
482 entrevista al nuevo, joven e inexperto maestro de sus hijos. Inexperto porque ahora mismo no  
483 hubiera consentido que sin previo aviso de una situación particular se hiciera una reunión general,  
484 como ya me aconsejó el director, pero en aquel entonces no fui capaz de decir que no.

485 La tarde de aquel día fue mi segundo gran “berrinche” profesional. Me sentía inútil, no apto para la  
486 docencia puesto que a gran parte de sus argumentos incluso yo les tenía que dar la razón a esas  
487 familias.

488 Tras un periodo de reflexión, diálogo y el consuelo por parte de mi mujer, familia y compañeros  
489 opté por cambiar mi actitud y buscar una metodología que pudieras atender a todos los alumnos a  
490 la vez en función de sus necesidades, que les hiciéramos autónomos y progresaran en su trabajo,  
491 que me permitiera organizar mejor los contenidos de todos los cursos que impartía para que tanto  
492 alumnos como yo aprendiéramos diariamente.

493 **Este incidente crítico marcó mi vida profesional puesto que en vez de afrontarlo como algo**  
494 **negativo y de rechazo hacia las familias, lo tomé como una oportunidad de aprendizaje**  
495 **para conducir la situación a una realidad que fuera positiva para mis alumnos, para las**  
496 **familias y para mí. Creo que esta actitud es la que me ha llevado a mejorar diariamente a lo**  
497 **largo de estos cursos porque uno no se puede estancar ni aferrarse a experiencias o**  
498 **metodologías o formas de hacer si no producen beneficios sobre todo a los alumnos, por**  
499 **mucho que sea lo que está en lo que ahora se denomina “zona de confort”. Hay que**  
500 **atreverse a innovar y a buscar siempre el sorprender a los alumnos.**

501 **Mucha culpa de que saliera delante de ese bache fueron los consejo de mi mujer que tiene**  
502 **una visión diferente de la educación y que desde fuera tenía otra óptica de la realidad que**  
503 **vivía en aquel centro proponiéndome maneras de intervenir en el aula, el ir a disfrutar de**  
504 **las clases y no someterme a la presión constante por la excelencia y que tomara distancia**  
505 **con las familias. Somos maestros no superhéroes y hay cosas en la educación de nuestros**  
506 **alumnos que no dependen de nosotros.**

507 **Consejos que voy aplicando a lo largo de estos años.**

508 Opté por la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos. En la transición  
509 metodológica que supuso un proceso de investigación-acción cuyo resultado fue mi TFM, estuve  
510 acompañado de un alumno de prácticas que me sirvió como observador externo y posteriormente  
511 como observador participante.

512 Esto no era compartido con el maestro de Educación física que venía a nuestra localidad. Salvo por  
513 su ayuda en el proceso de investigación acción que fue bastante escasa, la labor de este alumno fue  
514 muy decepcionante. Espero que sea *la excepción que confirme la regla* de la actitud y predisposición de  
515 los alumnos que aspiran hacer maestro.

516 Impuntualidad, desgana, falta de profesionalidad (se ausentó varios días tras haber salido de fiesta,  
517 celebrado un cumpleaños o tras las vacaciones pese a que le advertí que todos teníamos  
518 celebraciones y al día siguiente había que dar el 100% por nuestros alumnos), entre otras  
519 características negativas que hicieron que mi parte de la nota fuera suspensa.

520 A partir esos dos trimestres los cambios en la organización y metodología fueron viéndose poco a  
521 poco, aunque a las familias les seguía sin convencer. De esto me enteré por una llamada el director  
522 diciendo que se habían presentado en su despacho algunas madres poniendo en duda mi  
523 metodología. Vuelvo a agradecer al director que me defendiera Y la remitiera a mí para aclarar  
524 cualquier tipo de duda que pudieran tener. El progreso y los avances de los alumnos fueron  
525 tranquilizando a todo el mundo y el curso académicamente terminé con un notable.

526 Me fui aclimatando y entendiendo las relaciones, idiosincrasia y funcionamiento de una escuela de  
527 este tipo. Los alumnos eran compañeros de clase, eran amigos del pueblo, eran compañeros de  
528 actividades extraescolares, de catequesis, de taller, etc. Era en vez de la escuela, una gran familia  
529 aprendiendo. El mayor atendía y jugaban con los más pequeños. Como referencia adulta nos tenían  
530 a nosotros Y a los especialistas que debes en cuando iban a dar clase allí. En las excursiones o  
531 convivencias que hacíamos con los demás alumnos del centro escolar apenas se integraban con el  
532 resto de compañeros de otros pueblos. Se protegía los unos a los otros, se aceptaban tal y como  
533 eran, la inclusión era total sobre todo con el alumno con necesidades educativas especiales. Cada  
534 vez estoy más convencido de que la educación en la inclusión funciona Y lo veo reflejado en casi  
535 todos los centros y con casi todos los alumnos con los que trabajado.

536 Y algo parecido nos pasaba a mi compañera y a mí. Salvo las escasas visitas de los especialistas y las  
537 reuniones de los miércoles en la cabecera, con el resto de mis compañeros excepto los del coche  
538 había poca o nula relación llegando al punto de que si se había incorporado alguien nuevo en  
539 cualquier otro centro ni nos enterábamos.

540 El curso fue avanzando y los alumnos y yo nos fuimos compenetrando cada vez mejor y el último  
541 trimestre fue muy bonito. Puedo decir que ese año eso que más me ha servido para evolucionar

542 como docente. Ya se me podía poner cualquier curso por delante que ya los había trabajado todos  
543 y había descubierto una metodología con la que creo que se logra hacer más competentes a  
544 nuestros alumnos ir es la que he anotado en mis posteriores cursos.

545 Tampoco este año solicite la continuidad tras a ver sido denegadas las vacantes en mi concurso de  
546 traslado. Quería probar a acercarme un poco más a casa y de nuevo acudir acto público para  
547 maestros provisionales. De nuevo mis opciones eran escasas y se iban cayendo una a una.

548 Y es que cada vez hay menos plazas de Primaria porque en los centros con la convivencia de la  
549 inspección educativa oferta plazas con doble perfil, es decir dos especialidades cubiertas por un solo  
550 maestro o incluso quintuple perfil como una compañera de mi mujer el año pasado.

551 Con esto lo que se ahorran son sueldos, pero se pierde en calidad educativa a mi modo de ver.  
552 Maestros que se habilitan con diferentes especialidades hechas los fines de semana o a distancia en  
553 un semestre o a lo sumo un año en universidades privadas, lo que es más la flagrante, la especialidad  
554 de inglés sin demostrar conocimiento básico del idioma puesto que no se exige en determinadas  
555 universidades a razón de una cuantiosa matrícula.

556 Esta gente, que los habrá preparadísimos, no digo que no; accede a dichas plazas mientras que los  
557 que decidimos estudiar primaria vemos como apenas salen con nuestro perfil.

558 Aunque pude optar por una de esas plazas con doble perfil en este caso, primaria más  
559 compensatoria para quedarme en el colegio más cercano de los que quedaban. En este caso volví  
560 hacia atrás por la autovía, pero éramos 5 de Valladolid por lo que y vamos si veníamos todos en el  
561 mismo coche y por lo tanto el gasto era menor.

### 562 **TERCER DESTINO PROVISIONAL. MAESTRO PARA TODO.**

563 Un nuevo centro completamente diferente a los dos anteriores. En la periferia de Segovia. En un  
564 pueblo de gente más o menos joven, de nueva urbanización y aumento de población, lo que había  
565 obligado a ampliar el colegio hasta en tres o cuatro ocasiones. Un centro de vía 3 (tres aulas por  
566 curso), bilingüe, con conserje y personal de administración. Un centro tan grande exigía una  
567 organización fuerte y estructura y la directora ejercía esta de manera un tanto autoritaria porque era  
568 su idea de cómo llamar a cabo de la mejor manera sus funciones.

569 Y aquí me encontraba yo, con una plaza mitad compensatoria y mitad educación primaria con  
570 itinerancia a un centro de una localidad cercana que por suerte no tuve que hacer puesto que no  
571 tenían alumnos de educación compensatoria este año.

572 Mis funciones eran dar apoyo a los saludos de compensatoria e impartir la asignatura de lengua a  
573 el primerobilingüey, además, para rellenar mi horario, dar la alternativa la religión a los alumnos de  
574 sexto.

575 De nuevo la falta de experiencia supuso un reto en cuanto o la atención a los ANCEs. Apenas en la  
576 carrera habíamos dado alguna asignatura te tuviera que ver con atención la diversidad de manera  
577 específica. Tampoco ninguna sobre cómo enseñar nuestro idioma a los alumnos extranjeros y por  
578 lo tanto de nuevo supuso la búsqueda información, las consultas, el estudio, el ensayo y error hasta  
579 que fui encauzando la atención a los diversos alumnos que necesitaban este apoyo porque  
580 evidentemente nadie nos había hablado de que un maestro puede trabajar de *compensatoria*.

581 **El tema de la educación compensatoria es algo que veo muy necesario no solo para los**  
582 **alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, sino también para los alumnos que**  
583 **presentan desventajas socioeconómicas o socioeducativas (que no siempre van**  
584 **emparejadas, aunque la mayoría de veces sí). Este apoyo necesario para estos alumnos que**  
585 **presentan unas necesidades que su entorno personal no se pueden satisfacer, el sistema**  
586 **educativo debe dárselo de manera y no como se está planteando ahora, el ir reduciendo**  
587 **este apoyo hasta hacerlo desaparecer puesto que como son alumnos que no están**  
588 **diagnosticados psiquiátrica, psicológica o médicamente, se debe suponer que no necesita**  
589 **ayuda.**

590 **Yo me pregunto si no es desde la escuela desde dónde se va a ayudar a estos niños. Cada**  
591 **vez se miramos con lupa el número de alumnos de cada centro escolar te necesitan este**  
592 **apoyo y si no se llega a un mínimo establecido se realizará jornada de maestro de**  
593 **compensatoria hoy incluso llegas desaparecer supuesto. Las exigencias para ser incluido**  
594 **en este programa son cada vez más exigentes por lo que muchos alumnos Y antes estaban**  
595 **clasificados como ANCEs, ahora ya no lo sean y no reciba ahoran ese apoyo.**

596 **Pero como en muchas de las facetas de nuestra profesión, una cosa es la teoría y La**  
597 **normativa y por otra lista la práctica, donde orientadores directores y tutores buscamos**  
598 **hasta el más mínimo indicio que arduamente que ese niño esta clasificado en la ATDI**  
599 **(registro de la Atención a la Diversidad).**

600 **Un caso similar ocurre con los alumnos que presentan capacidad intelectual límite, que**  
601 **como están” entre Pinto y Valdemoro” se estipula que no necesitan el apoyo del**  
602 **especialista para cubrir sus necesidades educativas siendo únicamente trabajo del tutor.**

603 En cambio, con el grupo de alumnos de primero tanto ellos como yo estábamos muy a gusto Y  
604 compartíamos el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera muy motivadora. Tras el curso  
605 del año anterior volver a coger un primero me parecía “coser y cantar”. Tanto es así que ejercía más

606 de tutor con alumnos y familias que la propia tutora. Las familias teníamos confianza en mí, en mi  
607 criterio y mi disponibilidad y atención hacia ellos era mayor que la de mi compañera (que muchas  
608 veces salía por la puerta del tercer ciclo para no tener que atender a las familias).

609 A los dos meses y por *necesidades del centro*, mi puesto cambió. Tras las continuas quejas de los  
610 padres de uno de los segundos por las continuas y aleatorias sustituciones a las bajas cada vez más  
611 frecuentes de su tutor, el equipo directivo decidió que yo fuera tutor de ese curso y que cuando se  
612 reincorporara mi compañero, fuera él quien se encargara de la compensatoria y de la lengua de  
613 primero.

614 Este cambio no gustó a las familias de primero que removieron cielo y tierra para que siguiera yo  
615 dando clase a sus hijos como me hicieron saber varias madres. Así que, a la semana, era tutor de  
616 segundo y tutor “en funciones” de primero.

617 Este curso compartiendo ambas tutorías fue un bálsamo comparado con los otros dos, sobre todo  
618 al quitarme las funciones de maestro de compensatoria. Desde entonces no he vuelto a poner esa  
619 especialidad en el concurso de traslados, ni por intentar acercarme. No valgo, necesito un grupo de  
620 referencia, sentir que tengo unos alumnos que me tienen como figura central, el contacto regular  
621 con las familias, aunque en ocasiones quieras evitarlo.

622 Incluso prefiero enfrentarme a la cantidad ingente de documentos que tenemos que rellenar los  
623 tutores a lo largo del curso, actas de evaluación, informes finales de curso, actas de reunión con  
624 padres, boletines de notas, informes de compensatoria, informes de competencia lingüística,  
625 adaptaciones curriculares significativas (ACIS), entre otros. La cantidad de documentos a  
626 cumplimentar por los tutores es algo impresionante y por supuesto ninguno de esos documentos,  
627 hasta que no llegas a un centro los hemos visto ni por asomo.

628 Y como para muestra un botón, último año de maestro de compensatoria.

629 Quisiera destacar a un compañero de la “vieja escuela”, J.P., que me generó gran admiración por  
630 dos cosas que echaba de menos en mi figura como maestro: la organización y programación de sus  
631 clases, y, por otro lado, la gestión del grupo. Era un hombre amable, divertido, imaginativo que no  
632 buscaba grandes artificios, sino que llevaba a cabo una serie de actividades y rutinas que había ido  
633 implementando a lo largo de su dilatada carrera y que seguían funcionando a lo largo de los años.  
634 Me demostró que muchas de las cosas que mis maestros habían hecho conmigo, tenían más sentido  
635 del que yo apreciaba y es que con el paso de los años, esas actividades seguían funcionando y siendo  
636 importantes para el aprendizaje de nuestros alumnos.

637 En estos momentos en que se apuestan por las nuevas metodologías, metodologías activas  
638 innovador y necesario para el cambio metodológico, creo que no es más que darle nombre más o

639 menos científico a tareas y rutinas y métodos de enseñanza que se llevan haciendo desde hace  
640 siglos.

641 En el ámbito académico, este año nos propusieron a mi mujer y a mi formar parte de un grupo de  
642 investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de  
643 Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo de las competencias, por  
644 aquel entonces básicas.

645 El tema elegido fue el desarrollo de las competencias básicas a través del aprendizaje servicio (ApS).  
646 Desde el departamento necesitaban maestros que quisieran y pudieran llevar las actividades  
647 diseñadas al aula y asesorar a los docentes universitarios para adaptar sus propuestas a la realidad  
648 del alumnado de Educación Primaria. La experiencia fue muy enriquecedora y gratificante. Por fin  
649 vi un vínculo entre Universidad y escuela real. Se tuvo en cuenta la opinión de dos maestros ante las  
650 propuestas muchas veces descontextualizada e inadecuadas a la realidad escolar lanzadas desde el  
651 ámbito académico y el proyecto se ajustó a las características de nuestros alumnos y salió mucho  
652 mejor y más rico en matices y contenido de lo que se habían propuesto.

653 Esta experiencia supuso una inyección de moral para continuar en la idea de la colaboración con la  
654 universidad y mi visión de figuras de enlace entre ambos mundos.

655 Por eso este año me decidí a realizar la matrícula en el curso de doctorado de investigación aplicada  
656 la educación que era el que me correspondía por el plan de estudio seguido. Empecé con muchas  
657 ganas e ilusión con ganas de abordar la misma temática que investigo en este trabajo fin de grado y  
658 que pretendo continuar en posteriores cursos con una tesis doctoral sobre la integración y el acceso  
659 a la función pública docente en el programa de doctorado **Investigación Transdisciplinar en**  
660 **Educación promovido por el CETIE**. Pero la ilusión y las ganas se fueron diluyendo a lo largo  
661 del curso por la falta de comunicación y asesoramiento del tutor de tesis ya sea por falta de tiempo  
662 de ambos, pocos seguimientos. espaciamiento en demasía de las correcciones, por lo que opté al  
663 año siguiente por no renovar la matrícula y esperar a matricularme en el anteriormente mencionado  
664 programa de doctorado. Mi sorpresa fue que me faltaba los complementos de formación del grado  
665 y por eso estoy realizando este TFG.

666 El curso fue transcurriendo con normalidad y mucho aprendizaje tanto por parte de mis alumnos  
667 como por el mío en todos los ámbitos. Y como todos los años llega junio sin dar se cuenta eres  
668 nuevo expectantes esperando a la resolución del concurso de traslados que este año si me otorgó mi  
669 ansiada plaza definitiva. Un centro rural agrupado de nuevo pero esta vez a 40 minutos de casa.

670 Cinco de mis compañeros actuales llegamos al colegio por ese concurso de traslados.

671 **DESTINO DEFINITIVO. SEGURIDAD, COMODIDAD E IDENTIDAD DE**  
672 **CENTRO.**

673 El presente curso es mi cuarto año escolar (y mínimo otro par de ellos me quedan) en el CRA El  
674 Carracillo en Sanchonuño, Segovia. Y a lo largo de estos cuatro años he ido albergando un creciente  
675 sentimiento de pertenencia al centro y conformando junto a mis compañeros una identidad propia  
676 de centro que nos caracterice y que procuramos poner en valor.

677 Es una gran tranquilidad que cada final de curso rengas la certeza de que el año que viene vas a  
678 continuar allí con tus alumnos, con los compañeros con la dinámica de trabajo conocida que uno se  
679 siente cómodo en su trabajo lo que repercute en querer aportar lo máximo porque eres una pieza de  
680 ese centro y el centro forma parte de ti.

681 Como digo llegamos 5 maestros definitivos nuevos ese año y evidentemente tras las experiencias  
682 anteriores, en un CRA (más pequeño que este la verdad), puesto que eran tres centros y este son  
683 seis) esperaba ser maestro de cualquier escuela unitaria, aunque esta vez ya sabía a lo que me  
684 enfrentaría.

685 Pero nada más lejos de la realidad. Las maestras que estaban en las escuelas unitarias, a llevar varios  
686 años en la misma localidad, con los mismos alumnos desde pequeños, con el manejo de la  
687 situaciones ante las familias E instituciones locales de cada localidad, no querían estar en la cabecera  
688 de la localidad. Por ello pude quedarme en la cabecera. En el reparto de puestos, también pude  
689 optar por los cursos que quería en este caso sexto de primaria con nueve alumnos. Una maravilla.

690 **El trabajar con alumnado de cursos altos de educación primaria hace que despliegue una**  
691 **mayor creatividad, búsqueda de actividades complejas motivadora siempre cazadoras Y**  
692 **contenidos y explicaciones profundos porque demandan de ti todo lo que puedas dar tanto**  
693 **académicamente como de forma personal. Me siento más motivado trabajando en estos**  
694 **cursos.**

695 Una de las principales preocupaciones tanto de alumnos y en el último término los tutores,  
696 es el paso del colegio al instituto. A mi modo de ver, es demasiado pronto para que nos  
697 alumnos con doce años pasen al instituto generalmente en los centros los que trabajado el  
698 otro municipio más grande lo que supone un cambio muy brusco para si todavía mente  
699 infantil. Se les está haciendo adolescentes antes del tiempo, se encuentran con situaciones  
700 y temas que hace ciudades no son capaces de abordar y muchas veces se ven superados.

701 En el ámbito académico, la forma de trabajar entre los maestros, más paternalista,  
702 preocupados por hacer un seguimiento exhaustivo de cualquier ámbito que implique al  
703 alumno por encima incluso de los contenidos curriculares, contrasta con la forma de

704 proceder, según me describen mis antiguos alumnos (y ya van tres promociones para  
705 corroborarlo), más descuidada, en el sentido de que no están pendientes de rendimiento  
706 preocupaciones problemas de los alumnos, de los profesores de secundaria, te buscan el  
707 impartir su materia para que pueda llegar a ella, y al que no se le va derivando ah  
708 asignaturas de apoyo, programas de diversificación o el abandono escolar en su último  
709 término.

710 No hay una verdadera coordinación como si se la legislación vigente entre una etapa y otra.  
711 Rara vez nos hemos reunido con los profesores del instituto al que van nuestros alumnos  
712 para hablar de las carencias que ellos se presentan y poder mejorar así como de las  
713 necesidades que presenta nuestros alumnos y su forma de aprender y actuar para que ellos  
714 tenga en cuenta eso a la hora de impartir sus clases. Evidentemente con una formación  
715 pedagógica mayoritariamente OK vida en tres meses a partir del antiguo CAP, esto ni se lo  
716 plantean. Pero no hay que ser pesimista, cada vez hay mejores profesores pedagógica  
717 mente hablando porque académicamente ya se le supone preparados.

718 El equipo directivo si había compuesto ese año también y para sorpresa, como jefa de estudios  
719 estaba mi compañera del antiguo centro que le habían dado definitiva conmigo también. No me  
720 comentó nada porque no estaba decidida hasta prácticamente septiembre el coger la jefatura de ahí  
721 mi sorpresa. Se lo propuso la directora, también joven, porque hicieron buenas migas durante su  
722 desempeño como tribunal de oposición. La directora también habla tenido una plaza definitiva este  
723 año, pero ya llevaba un par de años como provisional en el centro.

724 La antigua directora quiso cesar sus funciones tras ocho años en dirección y nadie se postulaba  
725 como nuevo director o directora, y fue inspección la que propuso que fuera M.la que ocupara ese  
726 cargo. Por lo tanto, comenzamos una nueva etapa unos cuantos maestros jóvenes con un nuevo  
727 equipo directivo también joven en un centro que es “nuestro” hasta que decidamos dejarlo por un  
728 centro más conveniente a nuestra situación particular. En mi caso, estoy tan a gusto tanto con los  
729 compañeros de localidad, con la mayoría de las demás localidades, con las familias con los alumnos  
730 con el pueblo general qué hasta que no pueda ir al trabajo sin coger el coche no creo que cambie.  
731 (Esto es lo que pienso a día de hoy, veremos el año que viene ya con un niño en casa).

732 Desde el primer momento me hicieron sentir valioso para el centro adjudicándome la coordinación  
733 del programa RedXXI, la coordinación de medios informáticos y como representante de formación  
734 en el centro. Desde entonces soy el encargado de coordinar todo lo que tiene que ver con las TIC e  
735 imparto cursos de formación a mis compañeros sobre ellas.

736 Además de ser compañeros de localidad, todos vivimos en Valladolid y compartimos coche todos  
737 los días. Somos pequeña familia con lo que ello conlleva porque además de compartir alegrías y

738 problemas laborales también lo hacemos con los personales; y siendo el único chico que viaja  
739 regularmente en el coche porque mi compañero Mx al ser itinerante lo hace con el suyo más a  
740 menudo, las conversaciones a las que me uno todos los días son a veces algo inapropiadas para un  
741 hombre, pero como hay confianza...

742 Esta amistad, el compartir centro y coche con el equipo directivo genera bastantes recelos entre  
743 compañeros, más bien compañeras, de otras localidades. Miran con lupa los horarios, las horas de  
744 docencia que tenemos cada uno, qué días hemos sustituido, qué días hemos tratado, si tenemos  
745 alguna hora de libre disposición más que ellas. Cosa que a mí de ellas ni me interesa por qué no  
746 entro en esas comparativas. De todo esto me enteré después de varios meses en los que mis  
747 compañeras de dirección tuvieron muchas discusiones con determinadas compañeras de la otra ruta  
748 de centros (comparten coche y su malestar se retroalimenta y se contagia las unas de las otras). Y  
749 para que no me llevara *mala sangre* ni entrara en ese juego, porque saben que a mí no me va este tipo  
750 de discusiones del “y tú más”, intentaron mantenerme al margen hasta que no pudieron más.

751 A los otros compañeros del coche también les afectaba, pero a mí en particular un poco más puesto  
752 que gozaba por ser coordinador y formador de más beneficios según las de la otra ruta. Beneficios,  
753 que por estar junto con el equipo directivo todo el día no están por ninguna parte, sino todo lo  
754 contrario. Intentas no pedir horas que te corresponden por no hacer trastorno en el centro, echas  
755 una mano a todo lo posible para que el trabajo salga a tiempo y de buena forma, etc.

756 Lo que pasa es que cuando uno está dispuesto aceptar cargos, a trabajar horas para temas que no  
757 son responsabilidad suya, para sacar adelante proyectos que son comunes a todo el centro pero por  
758 facilitar el trabajo se encargan unos pocos, cuando sé que tienen cuenta para cada proyecto, para  
759 cada actividad, cuando se está dispuesto a afrontar nuevas actividades nuevo retos, aunque ello  
760 implique más trabajo, los compañeros te tienen una estima que no se tiene, evidentemente, al que  
761 tiene el no continuamente en la boca ante cualquier propuesta o actividad que se salga de lo  
762 estrictamente curricular. El problema es que el no es sistemático y ante cualquier propuesta sin dar  
763 opción a la reflexión al debate. Esto genera tirantezas entre compañeros y muchas ideas buenas no  
764 se lleven a cabo en todos el CRA si no que en las localidades sí y otras no.

765 Pero como a mi estas envidias y berrinches me dan un poco igual yo sigo a lo mío, ayudando para  
766 hacer un colegio mejor y que sea reconocido por nuestra labor.

767 En los dos últimos cursos estamos llevando entre la directora y yo un blog de centro que aglutina  
768 las actividades novedosas o significativas que vamos haciendo todas las localidades, también  
769 estamos llevando a través de él el plan de lectura cuyo artífice principal es nuestra compañera  
770 Rocío. Estamos implementando nuevas metodologías y tecnologías web 2.0 y 3.0 a través de él y

771 también produciendo con mis alumnos mini tutoriales de cómo realizar experimentos, maquetas o  
772 lecciones de lengua o matemáticas.

773 Gracias sobre todo al trabajo y creatividad de Rocío y a la difusión del blog y de las redes sociales  
774 que iniciamos hace un año, hemos conseguido que se nos conceda un 2º premio a nivel nacional de  
775 buenas prácticas de la Asociación Mejora tu Escuela Pública. Esto nos ha hecho darnos cuenta de  
776 que lo que estamos haciendo y donde estamos dirigiendo la docencia en el CRA es el camino  
777 correcto y que debemos dar a conocer el centro y lo orgullosos que estamos de trabajar en el  
778 creando una identidad de centro muy fuerte. Por eso este año seguimos en esa línea y nos  
779 presentaremos a todos los premios y concursos en los que creamos que tenemos algo que aportar,  
780 para dar un prestigio al centro que redunde en el bienestar de toda la comunidad educativa y que  
781 nos ponga de relieve en el panorama educativo.

782 Es un trabajo de todos, aunque como ya digo algunos aportan lo meramente necesario y/u  
783 obligatorio. La situación del centro es más o menos estable dado la gran cantidad de maestros de  
784 reciente incorporación definitiva y esto da estabilidad a un proyecto y oportunidad al cambio  
785 metodológico que nos hemos propuesto y que va calando poco a poco en todo el claustro.

786 Por otra parte, gracias a que he sido ponente de los cursos de formación continua en el centro y a lo  
787 largo de estos seis años la formación a través de los cursos de formación permanente, máster etc.  
788 Ha hecho que tengan la confianza en mí desde el Centro de Formación e Innovación Educativa  
789 (CFIE) de Segovia para ser ponente de cursos fuera de mi centro. en concreto en el IES de Coca  
790 los dos últimos cursos. Una labor muy gratificante para mí porque me encanta transmitir lo que voy  
791 aprendiendo y que veo funcional a otros compañeros y a la vez ellos me aportan nuevas visiones y  
792 posibilidades enriqueciéndonos mutuamente.

793 También en entrar entre los 30 docentes de Castilla y León pioneros en participar en el Plan de  
794 Innovación “Escuela de Investigadores” en colaboración con la USAL, que al curso siguiente contó  
795 con la participación del resto de universidades públicas de la Comunidad.

796 La formación permanente es esencial en nuestra profesión, nuevos métodos, herramientas, estilos  
797 de aprendizaje que van evolucionando con los años y el que se queda parado no se va adaptar a las  
798 nuevas realidades que nuestros alumnos nos plantean.

799 Como siempre, hay de todo, están los de aprovechar cada oportunidad y hacemos tres cursos o  
800 cuatro al año, y los que aspiran a completar las 100 horas de formación para cobrar el *sexenio*.

801 El *sexenio* no es como muchos creen un complemento similar al trienio, que se cobra por  
802 antigüedad.

- 803 El popularmente conocido como sexenio en realidad se llama *Complemento de formación permanente* y  
804 para cobrarlo la Administración te exige realizar al menos 100 horas de formación cada 6 años.
- 805 En la práctica mayoría de los centros hay planes de formación de entre 20 y 60 horas lo que implica  
806 que haciendo un curso de 20 horas cada año podrías permitirte no formarte un año. Bueno pues  
807 decir que hay gente que llega apurada al sexenio no es algo descabellado.
- 808 Hay gente que se saca la oposición o no, porque los interinos necesitan puntos de formación, y han  
809 realizado los cursos suficientes para conseguir la puntuación máxima del apartado de formación  
810 permanente en los concursos de traslados o concursos de méritos de interino y deja de creer que  
811 necesita formación permanente. Sí, hace las 100 horas para cobrar el complemento, porque sería  
812 perder un dinero prácticamente regalado, pero sin interés alguno.
- 813 Por eso desde los CFIE y el Centro Superior de Formación del profesorado se está atendiendo a las  
814 necesidades de formación de los claustros, están proponiendo planes a medida de los centros e  
815 incluso de los docentes en particular para generar interés por seguir formándonos.
- 816 Porque en nuestra profesión no se deja de ser estudiante nunca.



## ANEXO III. CODIFICACIÓN DEL RELATO

26/02/2016 10:43

### RELATO II CODIFICADO

Nombre      Texto codificado

**Acompañamiento** En cuanto a la tutoría ejercida por mi compañera, el mismo trámite y sin formación como figura de tutor de prácticas. Ahora por lo menos nos piden acreditación como tutores de prácticas con un curso de 20 horas de formación.

**supervisión** Esta compañera, por ser del mismo nivel, fue mi tutora de prácticas.

Lo del periodo de prácticas y el tutor de prácticas, en mi caso y creo que en el de la mayoría de maestros de mi promoción fue un mero trámite.

Le dan el título de tutora, le hacen evaluarme marcando los cuatro ítems y arreglado.

Si tenía alguna duda acudía a ella, pero poco más el acompañamiento, la inserción en las dinámicas de centro, poca presencia tuvo en ellas.

Pensé que iba a ser de más ayuda para ese curso de primero que me había tocado y que veía abrumador.

Por otro lado, la evaluación del director y maestro tutor de prácticas que consistía en marcar cada uno 4 ítems, si era puntual, si realizaba mi trabajo correctamente, si participaba en la dinámica del centro y poco más.

**Atención a la diversidad** Con especial cariño recuerdo a I, alumna con mutismo selectivo (hasta entonces no sabía de la existencia de esta necesidad de apoyo educativo, ni de muchas otras que me he ido encontrando a lo largo de estos seis cursos) que con cariño, confianza y sin agobios lo fue superando por lo menos conmigo y fue de las que más sintió mi De nuevo la falta de experiencia supuso un reto en cuanto a la atención a los ANCEs

El tema de la educación compensatoria es algo que veo muy necesario no solo para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, sino también para los alumnos que presentan desventajas socioeconómicas o socioeducativas (que no siempre van emparejadas, aunque la mayoría de veces sí). Este apoyo necesario para estos alumnos que presentan unas necesidades que su entorno personal no se pueden satisfacer, el sistema educativo debe dárselo de manera y no como se está planteando ahora, el ir reduciendo este apoyo hasta hacerlo desaparecer puesto que como son alumnos que no están diagnosticados psiquiátrica, psicológica o médicamente, se debe suponer que no necesita ayuda.

---

Pero como en muchas de las facetas de nuestra profesión, una cosa es la teoría y La normativa y por otra lista la práctica, donde orientadores directores y tutores buscamos hasta el más mínimo indicio que arduamente que ese niño esta clasificado en la ATDI (registro de la Atención a la Diversidad).

Un caso similar ocurre con los alumnos que presentan capacidad intelectual límite, que como están” entre Pinto y Valdemoro” se estipula que no necesitan el apoyo del especialista para cubrir sus necesidades educativas siendo únicamente trabajo del tutor.

---

Informes\\RPage 1 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

<b>Atención a la diversidad</b>	lapodemos también optar a las plazas de Educación Compensatoria, para atender al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE)
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

También me encontré con un alumno con un nivel de competencia curricular de primero pese a tener 14 años derivada de una deficiencia psíquica profunda. Todo un reto para mí con el que aprendí a ser un mejor maestro.

Yo me pregunto si no es desde la escuela desde dónde se va a ayudar a estos niños. Cada vez se miramos con lupa el número de alumnos de cada centro escolar te necesitan este apoyo y si no se llega a un mínimo establecido se realizará jornada de maestro de compensatoria hoy incluso llegas desaparecer supuesto. Las exigencias para ser incluido en este programa son cada vez más exigentes por lo que muchos alumnos Y antes estaban clasificados como ANCEs, ahora ya no lo sean y no reciban ahora ese apoyo.

<b>Enfoque disciplinar de la educación primaria</b>	En primaria se pierden los conceptos de asamblea, proyectos o rincones tan útiles e importantes en la actividad educativa de los alumnos de infantil a mi modo de ver por la visión más académica de la Educación Primaria y por distanciarse de los compañeros de educación infantil a los que consideramos, no es mi caso (para mí son auténticos héroes y heroínas), profesionales con menos carga curricular y por lo tanto menos disciplinados.
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

Hay que enseñar a leer y a escribir a la mayoría de ellos y también las operaciones básicas de suma y resta con y sin llevar un reto importante,

---

Intente agrupar a los alumnos por ciclos y mientras explicaba algo a unos,el otro avanzaba autónomamente, pero esa organización de aula no fue eficaz

---

Los alumnos en esta etapa tienen aún un pensamiento global y sincrético que se ve afectado por la ruptura de la realidad en disciplinas escasamente interrelacionadas lo que produce un aprendizaje parcelado, justo lo contrario de lo que se pretende a través de las competencias propuestas por las Administraciones Educativas.

Me sentía inútil, no apto para la docencia puesto que a gran parte de sus argumentos incluso yo les tenía que dar la razón a esas familias.

Muchos días llegaba a casa desmoralizado e incluso llegué a admitir a mi mujer que tenía la sensación de que ni los alumnos ni yo habíamos hecho nada ni avanzado nada a lo largo de las cinco horas de clase.

no querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula,

opté por cambiar mi actitud y buscar una metodología que pudieras atender a todos los alumnos a la vez en función de sus necesidades, que les hiciéramos autónomos y progresaran en su trabajo, que me permitiera organizar mejor los contenidos de todos los cursos que impartía para que tanto alumnos como yo aprendiéramos diariamente.

Opté por la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos

Informes\\R Page 2 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre	Texto codificado
<b>Enfoque disciplinar de la educación primaria</b>	Por eso estoy de acuerdo con el planteamiento que propone la Comunidad de Madrid, <b>disciplinar de</b> que añade una tercera prueba de conocimientos aplicados de las áreas troncales para <b>la educación</b> todas las especialidades. No entiendo que un docente sin ese mínimo de <b>primaria</b> conocimientos generales (6º de EP) y más si puede optar a una tutoría, no pase una trabajo cooperativo me parecen la mejor manera de aprender  un primero se me hizo grande porque la manera de trabajar es muy diferente a la forma que tenemos en mente, más de alumnos de 3º para adelante, más autónomos, más “formales”, más capaces cognitivamente
<b>Formación inicial</b>	los talleres. Otro de los grandes desconocidos del mundo profesional docente hasta que no estás inmerso en él. Por un lado, un curso de 20 horas de formación como Maestro en prácticas con un par de días de parte presencial a cargo del CFIE de Segovia, donde aprendimos bastante poco sinceramente, y el resto de puesta en práctica de lo aprendido. Un CRA (no tenía ni idea de que eran esas siglas ni mucho menos adivinaba lo que allí me iba a encontrar)

**Formación permanente** Así que el reto era importante y fueron horas de consulta, estudio, ensayo y error en el aula hasta que fui encaminando el aprendizaje de mis alumnos en esta ardua tarea tanto para ellos como para mí.

Como estudiar y ser estudiante es uno de mis mayores disfrutes en esta vida, pues iba encantado

Como siempre, hay de todo, están los de aprovechar cada oportunidad y hacemos tres cursos o cuatro al año, y los que aspiran a completar las 100 horas de formación para cobrar el sexenio.

El sexenio no es como muchos creen un complemento similar al trienio, que se cobra por antigüedad.

El popularmente conocido como sexenio en realidad se llama Complemento de formación permanente y para cobrarlo la Administración te exige realizar al menos 100 horas de formación cada 6 años.

compaginaba el trabajo en el cole con el Máster de Investigación Aplicada a la Educación que me daría acceso al doctorado y me serviría como complemento para mi acción docente puesto que creo que es necesario investigar sobre la práctica educativa para mejorarla y que nuestros alumnos puedan tener mejores oportunidades de aprendizaje.

El Máster además me servía para ganar 3 puntos para el concurso de traslado.

En la práctica mayoría de los centros hay planes de formación de entre 20 y 60 horas lo que implica que haciendo un curso de 20 horas cada año podrías permitirte no formarte un año. Bueno pues decir que hay gente que llega apurada al sexenio no es algo descabellado.

Informes\\R Page 3 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre Texto codificado

**Formación permanente** En la transición metodológica que supuso un proceso de investigación-acción cuyo resultado fue mi TFM,

entrar entre los 30 docentes de Castilla y León pioneros en participar en el Plan de Innovación “Escuela de Investigadores” en colaboración con la USAL, que al curso siguiente contó con la participación del resto de universidades públicas de la Comunidad.

este año me decidí a realizar la matrícula en el curso de doctorado de investigación aplicada la educación que era el que me correspondía por el plan de estudio seguido

---

gracias a que he sido ponente de los cursos de formación continua en el centro y a lo largo de estos seis años la formación a través de los cursos de formación permanente, máster etc. Ha hecho que tengan la confianza en mí desde el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de Segovia para ser ponente de cursos fuera de mi centro. en concreto en el IES de Coca los dos últimos cursos. Una labor muy gratificante para mí porque me encanta transmitir lo que voy aprendiendo y que veo funcional a otros compañeros y a la vez ellos me aportan nuevas visiones y posibilidades enriqueciéndonos mutuamente.

---

hace las 100 horas para cobrar el complemento, porque sería perder un dinero prácticamente regalado, pero sin interés alguno.

---

Hay gente que se saca la oposición o no, porque los interinos necesitan puntos de formación, y han realizado los cursos suficientes para conseguir la puntuación máxima del apartado de formación permanente en los concursos de traslados o concursos de méritos de interino y deja de creer que necesita formación permanente

---

La formación permanente es esencial en nuestra profesión, nuevos métodos, herramientas, estilos de aprendizaje que van evolucionando con los años y el que se queda parado no se va adaptar a las nuevas realidades que nuestros alumnos nos plantean.

---

Por eso desde los CFIE y el Centro Superior de Formación del profesorado se está atendiendo a las necesidades de formación de los claustros, están proponiendo planes a medida de los centros e incluso de los docentes en particular para generar interés por seguir formándonos.

---

Porque en nuestra profesión no se deja de ser estudiante nunca.

---

**Incidentes críticos en la docencia** Este incidente crítico marcó mi vida profesional puesto que en vez de afrontarlo como algo negativo y de rechazo hacia las familias, lo tomé como una oportunidad de aprendizaje para conducir la situación a una realidad que fuera positiva para mis alumnos, para las familias y para mí. Creo que esta actitud es la que me ha llevado a mejorar diariamente a lo largo de estos cursos porque uno no se puede estancar ni aferrarse a experiencias o metodologías o formas de hacer si no producen beneficios sobre todo a los alumnos, por mucho que sea lo que está en lo que ahora se denomina “zona de confort”. Hay que atreverse a innovar y a buscar siempre el sorprender a los alumnos.

---

las familias en una encerrona que me hicieron. Yo había quedado con una madre para hablar y todas se presentaron para decirme que el maestro anterior no hacía las cosas

26/02/2016 10:43

Nombre      Texto codificado

**Incidentes**      llamada el director diciendo que se habían presentado en su despacho algunas madres **críticos en la** poniendo en duda mi metodología

**docencia**

sin fin de correcciones que creyeron conveniente dar por sorpresa y sin opción a réplica prácticamente ni a preparar la entrevista al nuevo, joven e inexperto maestro de sus hijos.

**Personas**      Dulce, dulcísima, al comprobar que el trabajo que tanto esfuerzo nos había costado **relevantes** en había tenido sus frutos en el 9,6580 que obtuvo mi mujer.

**la docencia**

El primero en recibirnos fue P., uno de los compañeros más abiertos, amables, comprometidos e innovadores con los que me he encontrado a lo largo de los años y nos fue presentando al resto de compañeros.

P. es uno de los pioneros del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y su metodología me pareció fascinante desde el primer momento, la autonomía de los alumnos, los productos de aprendizaje que conseguía, el sentido que daba a los aprendizajes y la gestión del aula a través del trabajo cooperativo me parecen la mejor manera de aprender, como ya reflejé en la programación de la oposición.

En el ámbito académico, este año nos propusieron a mi mujer y a mi formar parte de un grupo de investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo de las competencias, por aquel entonces básicas.

Haciendo los cálculos, ella quedaba en la posición veintidós y yo en la cincuenta.

mi compañero J. de PT porque es uno de los maestros que más amor tiene por su profesión, por sus alumnos y que lo demuestra en todo momento sin poner un mal gesto y siempre con un buen consejo. De él aprendí qué hay que ser buen compañero, que con poco se hace feliz y se enseña a nuestros alumnos Y que desde la sorpresa y el reto se empiezan grandes aprendizajes.

Mucha culpa de que saliera delante de ese bache fueron los consejo de mi mujer que tiene una visión diferente de la educación y que desde fuera tenía otra óptica de la realidad que vivía en aquel centro proponiéndome maneras de intervenir en el aula, el ir a disfrutar de las clases y no someterme a la presión constante por la excelencia y

Quisiera destacar a un compañero de la “vieja escuela”, J.P., que me generó gran admiración por dos cosas que echaba de menos en mi figura como maestro: la organización y programación de sus clases, y, por otro lado, la gestión del grupo. Era un hombre amable, divertido, imaginativo que no buscaba grandes artificios, sino que llevaba a cabo una serie de actividades y rutinas que había ido implementando a lo largo de su dilatada carrera y que seguían funcionando a lo largo de los años. Me demostró que muchas de las cosas que mis maestros habían hecho conmigo, tenían más sentido del que yo apreciaba y es que con el paso de los años, esas actividades

Informes\\R Page 5 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre Texto codificado

**Personas** Si no es por ella, en gran parte, no hubiera sobrevivido a aquel año. Su experiencia y relevantes consejos me ayudaron a entender una realidad educativa totalmente diferente a

**la docencia** cualquiera que me hubiera imaginado.

su manejo de las situaciones didácticas y sus propuestas motivadores me parecieron algo que me costaría años alcanzar, aún sigo en ello. P. y yo ya hemos coincidido en más de un seminario o jornada de metodologías activas, nuevas metodologías y TIC y me sigue sorprendiendo y me alegra que aprecie mi trabajo. Siempre dice que le queda mucho por aprender y que siempre aprende algo nuevo de esas experiencias.

Tras un periodo de reflexión, diálogo y el consuelo por parte de mi mujer,

una de las 78 plazas era para mi mujer y que yo tenía más de pie y medio fuera, la pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final,

**Perspectivas** Esta experiencia supuso una inyección de moral para continuar en la idea de la de futuro colaboración con la universidad y mi visión de figuras de enlace entre ambos mundos.

lo de opositar no era mi prioridad número uno, sino formarme para acceder a la docencia universitaria.

Pero en mi fuero interno seguía (y sigue) bullendo la idea de que esta etapa de maestro es la etapa básica para ir ganando experiencia y formación para algún día poder dar clase en la Facultad de Educación e intentar suplir las carencias que como alumno tuve a la hora de enfrentarme a la realidad laboral del docente.

**Proceso** de una de las 78 plazas era para mi mujer y que yo tenía más de pie y medio fuera, la **inserción** pobre se pasó la noche en vela calculando la nota final, que en aquella convocatoria consistía en un 60% la nota de oposición y un 40% los méritos.

---

aquí me encontraba yo, con una plaza mitad compensatoria y mitad educación primaria con itinerancia a un centro de una localidad cercana que por suerte no tuve que hacer puesto que no tenían alumnos de educación compensatoria este año.

---

Cuando eres provisional y no te dan destino en el concurso, sigues como provisional en la provincia de prácticas hasta que te den destino definitivo. Esto era así hasta el pasado año que podías pedir que te cambiaran de provincia para ser provisional.

---

Dicho concurso es de obligatoria concurrencia hasta que uno tiene en posesión su plaza definitiva (como era mi caso), luego ya, se convierte de carácter voluntario, salvo alguna excepción como las excedencias, supresiones de plazas y alguna otra que no nos ocupa.

---

durante doce años no había salido especialidad en oposición y por lo tanto era la forma de proceder, pero a mí no me convencen

---

El orden de prelación dentro de cada grupo atiende a los siguientes criterios: el de antigüedad en el centro, antigüedad en el cuerpo y por último nota de oposición.

---

Informes\\R Page 6 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

<b>Proceso de inserción</b>	El proceso ha evolucionado desde el año 2009 en el que nos presentamos y aprobamos nosotros al modelo actual.
-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En nuestro año no había prueba de carácter eliminatorio, sino que tú un día realizabas un examen sobre uno de los tres sorteados de entre los veinticinco del temario oficial. En este temario lo único que vienen son los títulos de los temas pero no está desarrollado ni es general para todos los maestros por lo tanto la objetividad queda diluida en un porcentaje bastante alto a mi modo de ver.

Una vez hecho el examen, otro día se lee y luego se expone la programación de un área de competencia, en mi caso fue del antiguo Conocimiento del Medio y una Unidad didáctica. La nota final resultaba de la media entre las tres partes.

En el sistema actual, a partir del Real Decreto 276/2007, tiene una parte eliminatoria y se ha aumentado en una prueba la parte teórica. Esto comenzó en el año 2013 en nuestra comunidad.

Ahora mismo la parte eliminatoria consta del examen sobre el temario aunque ahora

solo optas entre dos temas a desarrollar y el desarrollo práctico de una situación escolar también a escoger entre dos.

Es un concurso de méritos que sirve para obtener una plaza en un lugar deseado. Para ello se tienen en cuenta los años de experiencia, la formación previa y permanente, la ocupación de puestos directivos o de coordinación sobre todo entre otros apartados a valorar.

escoger entre pedir la continuidad en el centro o acudir a un acto público para la petición de vacantes libres.

este año sí me otorgó mi ansiada plaza definitiva. Un centro rural agrupado de nuevo pero esta vez a 40 minutos de casa.

la gente que no había obtenido un cinco no se le sumaban los puntos de méritos que era algo que siempre habíamos oído, que “los interinos con muchos puntos que solo con presentarse trabajaban” (cosa que no es ni mucho menos incierta en esta Comunidad)

La opción que me dejaron escoger tras quitarme mis preferencias fue el CEIP Agapito Marazuela de la localidad de La Granja o Real Sitio o La Granja de San Ildefonso, nunca supe cómo se llama oficialmente.

La parte amarga, la tuve que saborear yo con un 7, 9860, es decir, prácticamente dos puntos de diferencia, lo que para mí hacía una clara diferencia entre sacar plaza y no

La posición iba aparejada junto con la nota y la provincia de destino como funcionario en prácticas. En mi caso, la no tan pequeña, no tan cercana y no tan bien comunicada

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

**Proceso** de la problemática del proceso de selección es una constante en las conversaciones de los maestros cada vez que surge una noticia relacionada con las oposiciones, concursos de traslados, interinos, etc.

**inserción** Otra de las cosas que se escapa a mi comprensión es como yo, que he aprobado mi oposición que tengo mi plaza, empecé en la granja de San Ildefonso mientras que una gran cantidad de interinos ocupan una vacante por jubilación o por otro motivo en un centro en Valladolid capital enfrente de su casa.

podemos también optar a las plazas de Educación Compensatoria, para atender al alumnado con necesidad de compensación educativa (ANCE)

Por fin teníamos plaza. No una plaza en propiedad, puesto que hasta que no nos nombraran funcionarios de carrera tras las prácticas, no sería nuestra.

por mucho que fuera la segunda mejor nota de mi tribunal yo ya me veía opositando en las siguientes

Por otro lado, la evaluación del director y maestro tutor de prácticas que consistía en marcar cada uno 4 ítems, si era puntual, si realizaba mi trabajo correctamente, si participaba en la dinámica del centro y poco más.

se convoca todos los años el concurso de traslados. Así sin tiempo para aterrizar en el centro, nos pedían que eligiéramos un destino definitivo al que quisiéramos acceder.

se publicó la resolución de los aprobados en el concurso oposición y ahí estábamos, en las posiciones que habíamos calculado y la alegría fue inmensa.

Si no se pasa la primera parte (tema y supuesto) no se accede a la parte práctica de la exposición de la programación y la UD.

si te equivocas o no lo realizas te pueden dar destino definitivo (si tienes puntos suficientes) por oficio y orden alfabético cualquier centro con vacante. Y si es de oficio es por imposición y no por elección, aunque si te permiten elegir la provincia de oficio que te pudieran asignar

unos años se convoca a nivel nacional (puedes cambiar de Comunidad Autónoma) y otros a nivel autonómico. Estos últimos, para los que sacamos la plaza en nuestra Comunidad y tenemos la vida planteada en ella, son los que nos interesan puesto que salen muchas más vacantes en este año que en los nacionales, por evitar el intrusismo

Y al finalizar los seis meses del periodo de prácticas, entregar una memoria que recogiera lo que habíamos hecho en esos seis meses. Sin un guion y con una extensión máxima de 10 folios, en otras provincias eran 3 folios.

De hecho no conservo ni la memoria ni el archivo donde estaba guardada, véase la

**Relaciones** había CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y posteriormente, claustro. Nos  
**claustro** miramos con caras bastante raras porque, claro, no sabíamos que eran esas siglas, si formábamos parte de ello, si a esas reuniones teníamos que acudir, así que nos fueron guiando hasta que prácticamente estuvimos acomodados en nuestras sillas en la sala de

**Relaciones** Intentas no pedir horas que te corresponden por no hacer trastorno en el centro,  
**claustro** echas una mano a todo lo posible para que el trabajo salga a tiempo y de buena forma,

---

a lo largo de estos cuatro años he ido albergando un creciente sentimiento de pertenencia al centro y conformando junto a mis compañeros una identidad propia de centro que nos caracterice y que procuramos poner en valor.

continuar allí con tus alumnos, con los compañeros con la dinámica de trabajo conocida que uno se siente cómodo en su trabajo lo que repercute en querer aportar lo máximo porque eres una pieza de ese centro y el centro forma parte de ti.

cuando uno está dispuesto a aceptar cargos, a trabajar horas para temas que no son responsabilidad suya, para sacar adelante proyectos que son comunes a todo el centro pero por facilitar el trabajo se encargan unos pocos, cuando sé que tienen cuenta para cada proyecto, para cada actividad, cuando se está dispuesto a afrontar nuevas actividades nuevos retos, aunque ello implique más trabajo

Desde el primer momento me hicieron sentir valioso para el centro adjudicándome la coordinación del programa RedXXI, la coordinación de medios informáticos y como representante de formación en el centro. Desde entonces soy el encargado de coordinar todo lo que tiene que ver con las TIC e imparto cursos de formación a mis compañeros sobre ellas.

es que ésta es una profesión muy familiar, en la que si no hemos sido compañeros alguna vez hemos sido compañeros de compañeros o compañeros de amigos o de familiares. Al final nos conocemos todos

Eso sí, procuraba que nos coordináramos en el temario, pero más por ir a la par que por asesorarme. De hecho, en muchas ocasiones relacionadas con determinadas actividades, elaboración de documentos, fui yo el que tuve que echarle una mano.

hemos conseguido que se nos conceda un 2º premio a nivel nacional de buenas prácticas de la Asociación Mejora tu Escuela Pública. Esto nos ha hecho darnos cuenta de que lo que estamos haciendo y donde estamos dirigiendo la docencia en el CRA es el camino correcto y que debemos dar a conocer el centro y lo orgullosos que estamos de trabajar en él creando una identidad de centro muy fuerte. Por eso este año seguimos en esa línea y nos presentaremos a todos los premios y concursos en los que creamos que tenemos algo que aportar, para dar un prestigio al centro que redunde en el bienestar de toda la comunidad educativa y que nos ponga de relieve en el panorama educativo.

La situación del centro es más o menos estable dado la gran cantidad de maestros de reciente incorporación definitiva y esto da estabilidad a un proyecto y oportunidad al cambio metodológico que nos hemos propuesto y que va calando poco a poco en

todo el alumnado.  
Las tutorías restantes, se repartieron entre los demás maestros en el siguiente orden (procedimiento estándar en la mayoría de centros en los que he estado): Maestros

definitivos, maestros provisionales con continuidad en el centro, maestros provisionales de nueva incorporación al centro (este era nuestro caso) e interinos.

Informes\\R Page 9 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre Texto codificado

**Relaciones** Por lo tanto, comenzamos una nueva etapa unos cuantos maestros jóvenes con un nuevo equipo directivo también joven en un centro que es “nuestro” hasta que decidamos dejarlo por un centro más conveniente a nuestra situación particular

Vuelvo a agradecer al director que me defendiera Y la remitiera a mí para aclarar cualquier tipo de duda que pudieran tener.

**Relaciones con el centro** había CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y posteriormente, claustro. Nos miramos con caras bastante raras porque, claro, no sabíamos que eran esas siglas, si y la formábamos parte de ello, si a esas reuniones teníamos que acudir, así que nos fueron guiando hasta que prácticamente estuvimos acomodados en nuestras sillas en la sala de

Intentas no pedir horas que te corresponden por no hacer trastorno en el centro, echas una mano a todo lo posible para que el trabajo salga a tiempo y de buena forma, “mi versión no cuadraba con la de su hijo” o “que era muy pequeño para que tuvieran que tener tanta disciplina”.

O los padres de un alumno maravilloso, pero que al estar separados, las reuniones a lo largo de estos cuatro años he ido albergando un creciente sentimiento de pertenencia al centro y conformando junto a mis compañeros una identidad propia de centro que nos caracterice y que procuramos poner en valor. aunque a las familias les seguía sin convencer.

continuar allí con tus alumnos, con los compañeros con la dinámica de trabajo conocida que uno se siente cómodo en su trabajo lo que repercute en querer aportar lo máximo porque eres una pieza de ese centro y el centro forma parte de ti. cuando uno está dispuesto aceptar cargos, a trabajar horas para temas que no son responsabilidad suya, para sacar adelante proyectos que son comunes a todo el centro pero por facilitar el trabajo se encargan unos pocos, cuando sé que tienen cuenta para cada proyecto, para cada actividad, cuando se está dispuesto a afrontar nuevas actividades nuevo retos, aunque ello implique más trabajo Desde el primer momento me hicieron sentir valioso para el centro adjudicándome la

coordinación del programa RedXXI, la coordinación de medios informáticos y como representante de formación en el centro. Desde entonces soy el encargado de es que ésta es una profesión muy familiar, en la que si no hemos sido compañeros alguna vez hemos sido compañeros de compañeros o compañeros de amigos o de familiares. Al final nos conocemos todos Eso sí, procuraba que nos coordináramos en el temario, pero más por ir a la par que por asesorarme. De hecho, en muchas ocasiones relacionadas con determinadas actividades, elaboración de documentos, fui yo el que tuve que echarle una mano.

Informes\\R Page 10 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

<b>Relaciones con el centro y comunidad educativa</b>	hemos conseguido que se nos conceda un 2º premio a nivel nacional de buenas prácticas de la Asociación Mejora tu Escuela Pública. Esto nos ha hecho darnos cuenta de que lo que estamos haciendo y donde estamos dirigiendo la docencia en el CRA es el camino correcto y que debemos dar a conocer el centro y lo orgullosos que estamos de trabajar en el creando una identidad de centro muy fuerte. Por eso este año seguimos en esa línea y nos presentaremos a todos los premios y concursos en los que creamos que tenemos algo que aportar, para dar un prestigio al centro que redunde en el bienestar de toda la comunidad educativa y que nos ponga de relieve en el panorama educativo.
-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inexperto porque ahora mismo no hubiera consentido que sin previo aviso de una situación particular se hiciera una reunión general, como ya me aconsejó el director, pero en aquel entonces no fui capaz de decir que no.

La situación del centro es más o menos estable dado la gran cantidad de maestros de reciente incorporación definitiva y esto da estabilidad a un proyecto y oportunidad al cambio metodológico que nos hemos propuesto y que va calando poco a poco en todo el claustro.

Las maestras que estaban en las escuelas unitarias, a llevar varios años en la misma localidad, con los mismos alumnos desde pequeños, con el manejo de la situaciones ante las familias E instituciones locales de cada localidad, no querían estar en la cabecera de la localidad.

Las tutorías restantes, se repartieron entre los demás maestros en el siguiente orden (procedimiento estándar en la mayoría de centros en los que he estado): Maestros definitivos, maestros provisionales con continuidad en el centro, maestros provisionales de nueva incorporación al centro (este era nuestro caso) e interinos.

no querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula,

Otro hito a superar era el de la relación con las familias. No tenía experiencia con el trato con padres. Además, pensaba que qué podía decirle yo, un chaval con mi edad a gente por lo menos 10 años mayor que yo sobre la educación de sus hijos, y, lo que es más, que autoridad les iba a suponer. Y poco iba a tardar en constatar dicho temor cuando en la reunión general de padres de inicio de curso escuché “mira que mono el crío” referido a mí por una de las mamás. Desde ese día no me he vuelto a afeitarse.

Por lo tanto, comenzamos una nueva etapa unos cuantos maestros jóvenes con un nuevo equipo directivo también joven en un centro que es “nuestro” hasta que decidamos dejarlo por un centro más conveniente a nuestra situación particular

Vuelvo a agradecer al director que me defendiera Y la remitiera a mí para aclarar cualquier tipo de duda que pudieran tener.

**Relaciones con familias** “mi versión no cuadraba con la de su hijo” o “que era muy pequeño para que tuvieran que tener tanta disciplina”.

O los padres de un alumno maravilloso, pero que al estar separados, las reuniones individuales era un constante ataque a la expareja y las conjuntas, saltaban chispas.

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

**Relaciones** aunque a las familias les seguía sin convencer.

Inexperto porque ahora mismo no hubiera consentido que sin previo aviso de una situación particular se hiciera una reunión general, como ya me aconsejó el director, pero en aquel entonces no fui capaz de decir que no.

Las maestras que estaban en las escuelas unitarias, a llevar varios años en la misma localidad, con los mismos alumnos desde pequeños, con el manejo de la situaciones ante las familias E instituciones locales de cada localidad, no querían estar en la cabecera de la localidad.

no querían que sus hijos trabajaran en grupo, que no veían la metodología del trabajo autónomo porque no explicaba cada contenido de cada curso en el aula,

Otro hito a superar era el de la relación con las familias. No tenía experiencia con el trato con padres. Además, pensaba que qué podía decirle yo, un chaval con mi edad a

gente por lo menos 10 años mayor que yo sobre la educación de sus hijos, y, lo que es más, que autoridad les iba a suponer. Y poco iba a tardar en constatar dicho temor cuando en la reunión general de padres de inicio de curso escuché “mira que mono el crío” referido a mí por una de las mamás. Desde ese día no me he vuelto a afeitarse.

**Tensión** Aunque lo que no sabíamos en ese momento y posteriormente descubrimos es que **(profesional)** cualquier especialidad se puede presentar a nuestra oposición mientras que nosotros a **entre** las de las especialidades no. Esto es una desventaja puesto que el número de **especialistas** opositores en primaria aumenta considerablemente. **y generalistas**

cada vez hay menos plazas de Primaria porque en los centros con la convivencia de la inspección educativa oferta plazas con doble perfil, es decir dos especialidades cubiertas por un solo maestro o incluso quintuple perfil como una compañera de mi mujer el año pasado.

Maestros que se habilitan con diferentes especialidades hechas los fines de semana o a distancia en un semestre o a lo sumo un año en universidades privadas, lo que es más la flagrante, la especialidad de inglés sin demostrar conocimiento básico del idioma puesto que no se exige en determinadas universidades a razón de una cuantiosa matrícula.

Esta gente, que los habrá preparadísimos, no digo que no; accede a dichas plazas mientras que los que decidimos estudiar primaria vemos como apenas salen con nuestro perfil.

Otra polémica que se suele dar en los centros es el dar tutorías a especialistas para completar horarios en vez de ser ocupadas por maestros de primaria. “Necesidades del centro” o “Libre disposición del centro” son los términos utilizados amparados en mayor o menor medida por la Administración cuando se hace algo de manera un tanto fuera de norma.

Para más inri al poco tiempo salió una normativa que ya legalizó la situación para que ya no fuera ilegal.

**Tensión** Resulta que cualquier diplomado maestro de cualquier especialidad se le reconoce la (profesional) especialidad de primaria, y por tanto pueden acceder a las vacantes y tutorías a las que entre puedo optar yo, con sus cuatro créditos de matemáticas frente a mis treinta y pico, sin especialistas estudiar física, química, biología, etc. Mientras que yo por haber estudiado primaria, y generalistas a la única especialidad a la que puedo optar. ¡Oigan, que tuve cinco créditos de Educación Física y su didáctica, que estoy igual de preparado como el que estudió esa diplomatura!

¡Vaya un engaño! Para eso que no se hubiera ofertado la especialidad porque de haberlo sabido hubiera hecho otra, y el dos por uno. Gente que ha estudiado para especialidades de Audición y lenguaje o Pedagogía Terapéutica que como sus Se supone que ahora con los grados se ha superado esa situación porque todos los maestros son de primaria o de infantil y posteriormente se especializan el último año.

**Transición** Como ya he comentado, los primeros meses fue un toma y daca sobre todo en entre las cuestiones de disciplina.  
**diferentes etapas educativas**

Creo que tienen que ser esos conceptos los que ayuden a integrar al alumnado en la etapa y que se deben potenciar y poner en práctica incluso a lo largo de la EP puesto que ponen en juego aprendizajes y habilidades muy útiles en nuestros alumnos.

Los alumnos en esta etapa tienen aún un pensamiento global y sincrético que se ve afectado por la ruptura de la realidad en disciplinas escasamente interrelacionadas lo que produce un aprendizaje parcelado, justo lo contrario de lo que se pretende a través En primaria se pierden los conceptos de asamblea, proyectos o rincones tan útiles e importantes en la actividad educativa de los alumnos de infantil

También hay que facilitarles el paso de una situación de trabajo más distendida, por rincones, ágil y dinámica a una cada vez más asentada, más rutinaria, más académica, pero sin olvidar que necesitan moverse, jugar, cantar, por lo que la dinámica del aula debe ser lúdica, sobre todo.

Creo que es vital el asumir el tránsito de una etapa a otra de la manera menos traumática posible y lo más disimulada y paulatina que se pueda por que los cambios bruscos, y este es uno muy importante, afectan en todos sentidos a los alumnos.

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

**Transición** Una de las principales preocupaciones tanto de alumnos y en el último término los **entre** **las** tutores, es el paso del colegio al instituto. A mi modo de ver, es demasiado pronto **diferentes** para que nos alumnos con doce años pasen al instituto generalmente en los centros los **etapas** que trabajado el otro municipio más grande lo que supone un cambio muy brusco **educativas** para si todavía mente infantil. Se les está haciendo adolescentes antes del tiempo, se encuentran con situaciones y temas que hace ciudades no son capaces de abordar y muchas veces se ven superados.

En el ámbito académico, la forma de trabajar entre los maestros, más paternalista, preocupados por hacer un seguimiento exhaustivo de cualquier ámbito que implique al alumno por encima incluso de los contenidos curriculares, contrasta con la forma de proceder, según me describen mis antiguos alumnos (y ya van tres promociones para corroborarlo), más descuidada, en el sentido de que no están pendientes de rendimiento preocupaciones problemas de los alumnos, de los profesores de secundaria, te buscan el impartir su materia para que pueda llegar a ella, y al que no se le va derivando ah asignaturas de apoyo, programas de diversificación o el abandono escolar en su último término.

No hay una verdadera coordinación como si se la legislación vigente entre una etapa y otra. Rara vez nos hemos reunido con los profesores del instituto al que van nuestros alumnos para hablar de las carencias que ellos se presentan y poder mejorar así como

---

#### Vínculo

#### Universidad- escuela

De nuevo la falta de experiencia supuso un reto en cuanto o la atención a los ANCES. Apenas en la carrera habíamos dado alguna asignatura te tuviera que ver con atención la diversidad de manera específica. Tampoco ninguna sobre cómo enseñar nuestro idioma a los alumnos extranjeros y por lo tanto de nuevo supuso la búsqueda información, las consultas, el estudio, el ensayo y error hasta que fui encauzando la atención a los diversos alumnos que necesitaban este apoyo porque evidentemente nadie nos había hablado de que un maestro puede trabajar de compensatoria.

---

En el ámbito académico, este año nos propusieron a mi mujer y a mi formar parte de un grupo de investigación del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, para un proyecto para el Ministerio enfocado al desarrollo

---

---

en la facultad en los tres años de didácticas específicas de ambas asignaturas habíamos aprendido gramática, ortografía, sintaxis, geometría, estadística, sistemas de numeración, pero de enseñar a leer y escribir y a sumar y restar nada de nada.

---

Informes\\R Page 14 of 15

26/02/2016 10:43

Nombre	Texto codificado
--------	------------------

<b>Vínculo</b>	Estos inocentes chicos y chicas, deciden hacer tras los tres años de generalista, la
<b>Universidad-escuela</b>	mención de inglés porque el inglés tiene mucho tirón ahora con el bilingüismo, con el aumento de horas en el currículo de la primera lengua extranjera como asignatura troncal (nueva organización de las áreas con LOMCE).

Ellos creen que dicha mención les equipara a lo que antes era un diplomado maestro de inglés que salía de la facultad como futuro Maestro de Inglés, no sé si sabían por aquellas que también lo eran de primaria (el dos por uno), pero se equivocan. Para poder ser Maestros de Inglés con el grado y su mención, deben acreditar también en Castilla y León una certificación de la Escuela Oficial de Idiomas o equivalente a un B2, es decir, un título extra y que no se adquiere en los estudios universitarios. Esto La experiencia fue muy enriquecedora y gratificante. Por fin vi un vínculo entre Universidad y escuela real. Se tuvo en cuenta la opinión de dos maestros ante las propuestas muchas veces descontextualizada e inadecuadas a la realidad escolar lanzadas desde el ámbito académico y el proyecto se ajustó a las características de nuestros alumnos y salió mucho mejor y más rico en matices y contenido de lo que se habían propuesto.

---

Informes\\RELATO II CODIFICADO

Page 15 of 15



## ANEXO IV. LISTA DE APROBADOS ESPECIALIDAD PRIMARIA 2009

PROVINCIA: VALLADOLID  
ESPECIALIDAD: PRI - EDUCACIÓN PRIMARIA  
ACCESO: 1 y 2

ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRE	D.N.I.	PUNTUACIÓN TOTAL	PROVINCIA EN PRÁCTICAS OBTENIDA
1	JUNQUERA VEGA, BEATRIZ	045686948	09.9111	ZAMORA
2	DOMPABLO BAJO, M. SOLEDAD DE	010182104	09.3100	LEON
3	RUBIERA PEREZ, M. ESTHER	012754929	08.9668	PALENCIA
4	LOPEZ PALACIOS, MARTA	006573012	08.7803	AVILA
5	ESPINOSA ALVAREZ, M. CRISTINA	009790210	08.7400	LEON
6	COSME FULGENCIO, M. DOLORES	072251649	08.6734	ZAMORA
7	GANGES VALDES, BEATRIZ	071130043	08.5976	VALLADOLID
8	ARCHIDONA PABLOS, MARIA YOLANDA	009325159	08.5425	VALLADOLID
9	MANZANO COIRA, M. TERESA	007870577	08.3082	SALAMANCA
10	CONDE CUBELOS, CAROLINA	010066923	08.1999	LEON
11	GARCIA JIMENEZ, MONTSERRAT	006575433	08.1227	AVILA
12	ESPINOSA TORIBIO, JOSE LUIS	012767518	08.0920	PALENCIA
13	MACIAS INGELMO, ISABEL CANDIDA	007976696	07.8252	SALAMANCA
14	ALVAREZ ALONSO, AIDA	010201311	07.7248	LEON
15	SUAREZ FERNANDEZ, MARTA	071648952	07.6000	LEON
16	ARNEDO JUL, LEONOR	016010047	07.6000	SORIA
17	SICILIA SEDANO, M. DEL. MAR	013126664	07.5997	BURGOS
18	BAQUEDANO CABEZAS, RAQUEL	070876380	07.5892	SALAMANCA
19	ROBLES DEL REGUERO, BEATRIZ	071449853	07.5471	LEON
20	MARTIN GUTIERREZ, M. CARMEN	071923397	07.4236	VALLADOLID
21	GUTIERREZ ATIENZA, SILVIA	011010017	07.0955	VALLADOLID
22	PEREZ TRIGUERO, ALMUDENA	071120252	07.3948	VALLADOLID
23	OLIVA MARCOS, CARMEN MARIA	071111280	07.0000	LEON
24	BARTOLOME DEL CAZ, M. ISABEL	009299075	07.3532	VALLADOLID
25	GONZALEZ MAURIZ, TANIA	071514671	07.3281	LEON
26	SANZ SOBRINO, CELIA	012333509	07.3115	VALLADOLID
27	MARTINEZ DIEZ, MARIA	071442391	07.3056	LEON
28	FERNANDEZ BERJON, LUIS	071453232	07.3000	ZAMORA
29	GARCIA FERNANDEZ, M. MERCEDES	009793606	07.2810	ZAMORA
30	FUENTE HERNAIZ, VICTORIA DE LA	013126006	07.2400	BURGOS
31	SANZ GUADARRAMA, NIEVES	012387550	07.2376	VALLADOLID
32	RODRIGUEZ FERNANDEZ, ANA ISABEL	007967646	07.0794	SALAMANCA
33	MUÑOZ NIETO, BLANCA AURORA	006526573	07.0696	AVILA
34	RODRIGUEZ TEJEDO, CARLOS ANTONIO	071932057	07.0644	VALLADOLID
35	ALAS ARTEAGA, CARMEN	071422329	07.0160	ZAMORA
36	CUETOS AZCONA, ANA MARIA	009335345	06.9999	SEGOVIA
37	PEREZ CILLEROS, NURIA	070870988	06.9970	SALAMANCA
38	SANCHEZ RODRIGUEZ, ALEXANDRA	052412643	06.9952	SALAMANCA
39	VON NAGEL SALGADO, MARIA CARMEN	013150544	06.9951	BURGOS
40	BERMEJO MAYORAL, LORENA	070814819	06.9880	AVILA
41	MIELGO PEREZ, M. ISABEL	071016682	06.9500	ZAMORA
42	MORO LAZAN, MARIA LUZ	012420440	06.7528	SEGOVIA
43	SABALLS BARRADO, SILVIA	070874583	06.7137	ZAMORA
44	CLAVERO MEDIAVILLA, JAVIER	007990765	06.5943	ZAMORA
45	REBOLLAR MARTIN, M. ISABEL	016792797	06.5330	SORIA
46	CARPIZO GONZALEZ, MARIA BEATRIZ	012338848	06.4560	SEGOVIA
47	TEJEDO LOPEZ, MARIA VIRGINIA	071940780	06.3995	SEGOVIA
48	JIMENEZ FERNANDEZ, PATRICIA	053365771	06.3948	AVILA
49	GARCIA ANELA, MARIA INMACULADA	070694531	06.3940	AVILA
50	BUSTOS CERUELO, DIEGO	012413226	06.3916	SEGOVIA
51	UGRINO CABEZAS, ANA ISABEL	010200118	06.3712	BURGOS
52	ACEBES DE PABLO, DANIEL	070251567	06.3567	SEGOVIA
53	BASAGOITI AZPITARTE, ANTONIO MIGUEL	030555691	06.3550	BURGOS
54	VELASCO MATEOS, TANIA	071160795	06.3404	AVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
DIEGO BUSTOS CERUELO

55	PRIETO MARTIN, PAULA	071028390	06.3078	AVILA
56	LLAMAZARES DOMINGUEZ, BEATRIZ	071454383	06.2980	BURGOS
57	HERNANDEZ FIZ, M <sup>o</sup> DEL PILAR	007984430	06.2230	AVILA
58	MARTIN RODRIGUEZ, NAGORE	078908309	06.1599	AVILA
59	MARTINEZ LARA, ANTONIA	029480956	06.1247	AVILA
60	RECIO TEJERO, NURIA	007965146	06.1107	AVILA

CUERPO: 0597 - MAESTROS

Fecha: 29/07/2009

Página 2 de 2

PROVINCIA: VALLADOLID  
ESPECIALIDAD: PRI - EDUCACIÓN PRIMARIA  
ACCESO: 1 y 2

ORDEN	APELLIDOS Y NOMBRE	D.N.I.	PUNTUACIÓN TOTAL	PROVINCIA EN PRÁCTICAS OBTENIDA
61	ALBARRAN DEOBARRO, VANESA	070887162	06.0958	AVILA
62	GONZALEZ NAFRIA, JOSE JAVIER	072880527	06.0755	SORIA
63	FOMBELLIDA SERRANO, ROSA MARIA	012772696	06.0696	BURGOS
64	GONZALEZ OTERO, MARIA JESUS	012757502	06.0515	BURGOS
65	GARCIA RODRIGUEZ, RAMSES	076939294	06.0378	AVILA
66	GARCIA AYUSO, ANA BELEN	071017472	05.9894	AVILA
67	RODRIGUEZ GOMEZ, CRISTINA	070809092	05.9188	AVILA
68	PEREZ SANCHEZ, MARIA JOSE	035768070	05.8670	AVILA
69	BENAVENTE MERIDEÑO, M. DE LAS MERCEDE	028954500	05.8084	AVILA
70	SEVILLANO RODRIGUEZ, ANA M	012336901	05.7996	AVILA
71	RAMOS PALOMARES, DAVINIA	071556088	05.7988	BURGOS
72	GONZALO GUJJARRO, LAURA	072888198	05.7970	SORIA
73	MARTIN CAÑO, ANA MARIA	071092747	05.7922	AVILA
74	SUAREZ VILLA, RAQUEL	071446539	05.7821	BURGOS
75	LOPEZ GONZALEZ, SARA	071426281	05.7741	BURGOS
76	AMOR ALONSO, MONTSERRAT	071285929	05.7736	BURGOS
77	CANTON GALLEGO, FRANCISCO JAVIER	071446511	05.7599	AVILA
78	SEVILLA MIGUEL, JESUS	071279183	05.7594	SORIA

# ANEXO V. PÁGINA 3 DEL CONCURSO DE TRASLADOS DE MAESTROS 14/15

Página 3



## CONCURSO DE TRASLADOS. CUERPO DE MAESTROS.

Convocado por ORDEN EDU/869/2014 de 14 de octubre.

### RESOLUCIÓN DEFINITIVA ANEXOIII:ADJUDICACIONES POR ORDEN DE PUNTUACIÓN

<b>LOZANO JIMENEZ MARIA DOLORES</b>	PUNTO	2:	3:	8	D.N.I.: 004149644	20:	5:	6,3	TOTAL:	6:
OS:	47007380	ESP: 74	VER: 0	ITI:	CENTRO DE LAGUNA DE DUERO					
DESTI				ITI:	LAGUNA DE DUERO					VALLADOLI
<b>MARTIN M. TERESA MARTINEZ</b>	PUNTO	2:	3:	3	D.N.I.: 010188600		5:	6	TOTAL:	6:
OS:	24012803	ESP: 60	VER: 0	BI:0	ITI: 0	I.E.S.				1,7
DESTI						OCTAVIANO ANDRES				VALDERAS
<b>GARCIA MARIA JESUS VALDERREY</b>	PUNTO	2:	3:		D.N.I.: 009746393		5:	6	TOTAL:	6:
OS:	24013315	ESP: 38	VER: 0	BI:0	ITI: 0	C.E.O.				
DESTI						CAMINO DESANTIAGO				VIRGEN DELCAMINO(LA)
<b>COLINO ALONSO M ASUNCION</b>	PUNTO	1:	2:	3:	D.N.I.: 011722127	20:	5:	6	TOTAL:	6:
OS:	49005489	ESP: 31	VER: 0	BI:0	ITI: 0	C.P.				0,02
DESTI						ARIASGONZALO				ZAMORA
<b>MARTINEZ ROBERTO DOMINGO</b>	PUNTO	2:	3:	2	D.N.I.: 013122168	5	5:	6	TOTAL:	6:
OS:	37005769	ESP: 38	VER: 0	ITI: 0	C.P.	SANTA CATALINA				
DESTI										
<b>GARCIA GUERRERO Mª ISABEL</b>	PUNTO	2:	3:		D.N.I.: 013107570		5:	6	TOTAL:	6:
OS:	09000161	ESP: 35	VER: 0	BI:0	ITI: 0	C.P.				0,2
DESTI						FERNANGONZALEZ				ARANDA DE DUERO
<b>RINCON ASENJO M.</b>	PUNTO	1:	2:	3:	D.N.I.:	4:	5:	8,6	TOTAL:	6:
OS:	40003344	ESP: 34	VER: 0	BI:0	ITI: 0	C.P. DE				
DESTI						PRACTICAS F. JUAN DE LA CRUZ				SEGOVIA



TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
DIEGO BUSTOS CERUELO

<b>BERMEJO GARCIA JUAN CARLOS</b>		D.N.I.:		PUNTOS		142,4
PUNTOS:	1: 123,3332	3:	4:	5:	6:	0,25
ORIGEN:	37007675 ESP: 31 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. GABRIEL Y GALÁN		SALAMANCA	
DESTINO:	37007675 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. GABRIEL Y GALAN		SALAMANCA	
<b>PARRADO MARTINEZ ANA</b>		D.N.I.:		PUNTOS		139,3
PUNTOS:	1: 139,3332	3:	4:	5:	6:	
ORIGEN:	24007820 ESP: 34 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. FEDERICO GARCIA LORCA		LEON	
DESTINO:	24007820 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. FEDERICO GARCIA LORCA		LEON	
<b>BORREGO BENITO ISABEL</b>		D.N.I.:		PUNTOS		138,5
PUNTOS:	1: 109,3332	3:	4:	5:	6:	0,25
ORIGEN:	37005371 ESP: 31 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. RUFINO BLANCO		SALAMANCA	
DESTINO:	37005371 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. RUFINO BLANCO		SALAMANCA	
<b>VIVANCO GALINDO PILAR</b>		D.N.I.:		PUNTOS		138,3
PUNTOS:	1: 127,3332	3:	4:	5:	6:	
ORIGEN:	40003861 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. MARQUES DE LOZOYA		SEGOVIA	
DESTINO:	40003411 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. VILLALPANDO		SEGOVIA	
<b>LOPEZ SAN JUAN ANA ISABEL</b>		D.N.I.:		PUNTOS		137,1
PUNTOS:	1: 126,4994	3:	4:	5:	5,4	0,25
ORIGEN:	24008253 ESP: 31 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. LA PUEBLA		LEON	
DESTINO:	24008290 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. SAN ANDRES LA BORRECA		LEON	
<b>MARTIN HOYA FRANCISCO M.</b>		D.N.I.:		PUNTOS		136,5
PUNTOS:	1: 107,3332	3:	4:	5:	7,1	2,15
ORIGEN:	34001421 ESP: 34 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. MARQUES DE SANTILLANA		PALENCIA	
DESTINO:	34001421 ESP: 38 VER:0	BE: 0 ITI: 0	C.P. MARQUES DE SANTILLANA		PALENCIA	

## ANEXO VI. MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADOJCYL

Normativa	Dimensión	Competencia	Aspectos competenciales
<p>Funciones del Profesorado LOMCE</p> <p>a) <i>La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</i></p> <p>b) <i>La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</i></p> <p>c) <i>La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</i></p> <p>d) <i>La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</i></p> <p>e) <i>La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</i></p> <p>f) <i>La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</i></p> <p>g) <i>La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de</i></p>	Saber	<p><b>A</b></p> <p><b>Competencia científica cognitiva</b> (Conocimiento y gestión del mismo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento en el área de Educación</li> <li>2. Conocimiento en las <b>áreas, materias y módulos curriculares</b></li> <li>3. Gestión del conocimiento.</li> </ol>
	Saber ser	<p><b>B</b></p> <p><b>Competencia intrapersonal e interpersonal</b>  (forma de ser y bientratarse a los demás)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades personales</li> <li>2. Acción Tutorial</li> <li>3. Orientación</li> <li>4. Gestión y Promoción de valores</li> </ol>
	Saber hacer que	<p><b>C</b></p> <p><b>Competencia didáctica</b>  Enseñar  (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programación</li> <li>2. Didácticas específicas de <b>áreas, materias y módulos.</b></li> <li>3. Metodología y Actividades</li> <li>4. Atención a la diversidad</li> <li>5. Gestión del aula (espacios de aprendizaje)</li> <li>6. Recursos y materiales</li> <li>7. Evaluación</li> </ol>
		<p><b>D</b></p> <p><b>Competencia organizativa y de gestión del Centro</b>  Organizarse</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normativa</li> <li>2. Organización, planificación, coordinación <b>(Desempeño de puestos específicos)</b></li> <li>3. Gestión de calidad</li> </ol>

<p><i>tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</i></p> <p><i>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</i></p> <p><i>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</i></p> <p><i>j) La participación en la actividad general del centro.</i></p> <p><i>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</i></p> <p><i>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</i></p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>			
		<p><b>E</b></p> <p><b>Competencia en gestión de la convivencia</b></p> <p>Convivir (Asertivida d)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promoción de la convivencia</li> <li>2. Mediación, resolución de conflictos</li> <li>3. Control de la convivencia</li> </ol>
	<b>Saber hacer cómo</b>	<p><b>F</b></p> <p><b>Competencia en trabajo en equipo</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitudes de cooperación y colaboración</li> <li>2. Participación e implicación en Proyectos comunes.</li> <li>3. Técnicas de trabajo en grupo</li> <li>4. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades</li> </ol>
		<p><b>G</b></p> <p><b>Competencia en innovación y mejora</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afrontamiento del cambio</li> <li>2. Investigación</li> <li>3. Diagnóstico y evaluación</li> <li>4. Realización y ejecución de propuestas</li> </ol>
		<p><b>H</b></p> <p><b>Competencia Comunicativa y lingüística</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión de la información y transparencia</li> <li>2. Expresión y comunicación</li> <li>3. Destrezas comunicativas en lengua propia</li> <li>4. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras</li> </ol>

		<b>I</b> <b>Competencia digital (TIC)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocimiento de las tecnologías</li><li>2. Uso didáctico de las mismas</li><li>3. Gestión y desarrollo profesional</li><li>4. Aspectos actitudinales y socioculturales</li></ol>
	<b>Saber estar</b>	<b>J</b> <b>Competencia social-relacional</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Equidad</li><li>2. Habilidades sociales</li><li>3. Habilidades relacionales</li><li>4. Gestión de la participación</li></ol>



## ANEXO VII. EXTRACTO DE FORMACIÓN INDIVIDUAL

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2009/2010	FORMACION PARA PROFESORES EN FASE DE PRACTICAS	916034 (40700031000 071000016)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	21/09/2009 31/03/2010	20.0	2.0	SI	
2009/2010	PROPUESTAS DIDACTICAS PARA EL TRABAJO DE TUTORIA	915995 (40700031000 051000002)	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	01/09/2009 27/05/2010	21.0	2.0	SI	
2011/2012	HABILIDADES BÁSICAS CON NOTEBOOK 10, PARA PDI SMART - A DISTANCIA	1026741 (34700138000 431200018)	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	24/10/2011 05/12/2011	30.0	3.0	SI	
2011/2012	PM: DE LOS ROMANCES AL TEATRO	1036958 (40700031001 651200008)	Proyecto de Formación en Centros. Plan de Mejora	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	15/11/2011 31/05/2012	40.0	4.0	SI	
2012/2013	FORMACION DE TUTORES DEL PRACTICUM 12-13. GRUPO 2	1095013 (40700031000 101300001)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	01/10/2012 14/10/2012	12.0	1.0	SI	



Extracto de formación individual

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2012/2013	MAESTRO TUTOR DEL PRACTICUM EN LAS ENSEÑANZAS UNIV. DE GRADO, 12/13. 1º CUATRIM. P1, G1	1094458 (40004270000 011300009)	Curso	DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA	Ponente	12/11/2012 18/01/2013	50.0	5.0	SI	
2012/2013	APLICACION AL AULA DE LA GUIA DIDACTICA DEL PRACTICUM 12-13	1097521 (40700031002 051300005)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	12/11/2012 25/01/2013	10.0	1.0	SI	
2012/2013	CIENCIAS EXPERIMENTALES EN EL AULA VIRTUAL	1095974 (40700031000 711300003)	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Coordinador	22/11/2012 15/05/2013	20.0	2.0	SI	
2012/2013	INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN RED XXI (MEDIO 1)	1097886 (40700031002 221300004)	Seminario	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	01/10/2012 30/05/2013	20.0	2.0	SI	



Extracto de formación individual

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2012/2013	CREACION DE RECURSOS DIDACTICOS PARA AULAS DIGITALES (MEDIO-1)	1097853 (40700031002 211300004)	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	01/10/2012 30/05/2013	20.0	2.0	SI	
2012/2013	RECURSOS PARA AULAS DIGITALES RED XXI (BASICO-2)	1096424 (40700031001 091300004)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	16/10/2012 30/05/2013	15.0	1.5	SI	
2012/2013	EL AULA VIRTUAL COMO RECURSO DIDACTICO-METODOLOGICO Y DE COMUNICACION	1097993 (40700031002 291300001)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Ponente	03/09/2012 31/05/2013	4.0	0.0	SI	
2012/2013	JORNADA DE DIFUSION RED XXI	1098063 (40700031002 321300005)	Jornada	CFIE DE SEGOVIA	Ponente	12/06/2013 12/06/2013	1.0	0.0	SI	
2013/2014	EL AULA VIRTUAL EN EL AULA	1154335 (40700031000 721400004)	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Ponente	23/09/2013 04/12/2013	10.0	1.0	SI	



Extracto de formación individual

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2013/2014	LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: PORTAFOLIOS Y RÚBRICAS - A DISTANCIA	1139791 (34700138000 151400011)	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	14/10/2013 13/12/2013	30.0	3.0	SI	
2013/2014	MODELOS EMERGENTES EN EL USO DE LAS TIC EN EL AULA - A DISTANCIA	1145118 (34700138000 451400009)	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	10/02/2014 04/04/2014	30.0	3.0	SI	
2013/2014	EL AULA VIRTUAL EN NUESTRO CRA	1154351 (40700031000 731400003)	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Coordinador	15/01/2014 14/05/2014	20.0	2.0	SI	
2013/2014	PROGRAMA ESCUELA DE INVESTIGADORES	1161865 (42700101000 251400005)	Proyecto de Innovación	CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Asistente	12/02/2014 30/05/2014	50.0	5.0	SI	
2014/2015	DISEÑO INSTRUCCIONAL: CREATIVIDAD, JUEGOS Y TIC	1201768	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	15/10/2014 12/12/2014	30.0	3.0	NO	No finaliza la actividad

Extracto de formación individual

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2014/2015	INICIACIÓN A LA ATDI. RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS	1247697	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	24/09/2014 28/01/2015	10.0	1.0	SI	
2014/2015	INICIACIÓN A LA PIZARRA DIGITAL Y SUS APLICACIONES EN EL AULA	1249673	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Ponente	24/09/2014 25/02/2015	10.0	1.0	SI	
2014/2015	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	1202025	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	19/02/2015 22/04/2015	30.0	3.0	NO	No finaliza la actividad
2014/2015	LA PDI Y LA WEB EN EL CENTRO	1251796	Curso	CFIE DE SEGOVIA	Ponente	15/10/2014 06/05/2015	10.0	1.0	SI	
2014/2015	CREACIÓN DE RECURSOS A TRAVÉS DE LA PIZARRA DIGITAL Y HERRAMIENTAS WEB 2.0	1249669	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Coordinador	04/11/2014 13/05/2015	20.0	2.0	SI	



Extracto de formación individual

Curso	Actividad	Núm. registro	Modalidad	Entidad	Calidad de	Inicio/Fin	Horas	Créditos	Certifica	Motivo
2014/2015	LA ATDI Y LAS RESPUESTAS A NECESIDADES ESPECÍFICAS EN EL CENTRO	1247713	Grupo de Trabajo	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	01/10/2014 20/05/2015	20.0	2.0	SI	
2014/2015	JORNADA DE INTERNET Y SEGURIDAD	1264559	Jornada	CFIE DE SEGOVIA	Asistente	11/02/2015 29/05/2015	10.0	1.0	SI	
2014/2015	PROGRAMA ESCUELA DE INVESTIGADORES II	1265016	Proyecto de Innovación	CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Asistente	12/01/2015 17/06/2015	50.0	5.0	SI	
2015/2016	PROGRAMAR Y HACER ACTIVIDADES CON SCRATCH	1299060	Curso on-line	CENTRO DE RECURSOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC	Asistente	15/10/2015 11/12/2015	30.0	3.0	SI	
2015/2016	LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CYL.	1317640	Curso on-line	CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Asistente	17/02/2016 22/04/2016	20.0	2.0	SI	

Fecha inicial: 31/03/2010

Fecha final: 19/05/2016

Total horas:

583.0

Total créditos:

57.5