

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente

Cristina Bellido-del-Pino y Cristina María García-Fernández  
Universidad de Córdoba, Córdoba, España

*Recibido: 06 de julio 2022 - Revisado: 19 de diciembre 2022 - Aceptado: 05 de abril 2023*

---

### RESUMEN

---

El período de la formación inicial del docente constituye una etapa clave en el desarrollo de su identidad como profesional de la enseñanza. El presente estudio pretende describir y analizar la percepción docente del primer año de práctica profesional y su influencia en el desarrollo de la propia identidad. Participaron un total de 106 maestras y maestros funcionarios de carrera (75,5% mujeres) de las provincias de Jaén y Córdoba, que fueron encuestados mediante el uso de autoinforme. Los análisis descriptivos señalaron que la formación inicial, el apoyo entre compañeros, las emociones y sensaciones experimentadas, el asesoramiento por parte de la inspección y los propios compañeros docentes, así como, el conocimiento y mejora de los aspectos básicos para esta etapa, perfilan el concepto y la identidad profesional de cada docente. Las conclusiones subrayan la importancia de investigar y mejorar la formación docente en sus primeros años para la mejora del sistema educativo.

*Palabras clave:* Formación docente; docente en prácticas; identidad docente; maestro; aprendizaje.

---

\*Correspondencia: [Cristina Bellido-del-Pino](mailto:Cristina Bellido-del-Pino) (C. Bellido-del-Pino).

 <https://orcid.org/0009-0003-1041-5402> (cristinabellido11@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-5189-4495> (cristina.garcia@uco.es).

# The importance of the first year of professional practice in the teacher identity process

---

## ABSTRACT

---

The period of training and professional practice is a key stage in the process of identity as a teacher. This study aims to describe and analyze teachers' perception during their first year of professional work and its influence on the development of one's own identity. A total of 106 professional teachers (75.5% women) from the provinces of Jaén and Córdoba participated and were surveyed using self-reporting. The descriptive analyses showed that initial training, peer support, emotions and feelings experienced, advice from the school authorities and colleagues, and knowledge and improvement of the basics for this stage shape the professional concept and identity of each teacher. The findings underline the importance of researching and improving teacher education in its early years for a better educational system.

*Keywords:* Teacher training; trainee teacher; teacher identity; teacher, learning.

---

## 1. Introducción

La adquisición de la "identidad como docente" constituye un proceso vinculado a la formación de su autoconcepto, en el que influye tanto la formación teórica recibida como las experiencias contextualizadas como docente, lo que permite integrar los fundamentos morales y racionales de la enseñanza (Gholami et al., 2020).

En este sentido, la literatura ha señalado el carácter dinámico y complejo de la identidad profesional de los/las docentes, en el que se incluyen elementos asociados a la autoeficacia, motivación, opiniones que reciben, relaciones con alumnado y compañeros/as, emociones que experimentan, compromiso, valores y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la profesión docente en sí (Flores, 2020).

La formación docente, entendida como la preparación recibida para ejercer como maestro/a, responde a las exigencias y demandas formativas de cada sociedad, generándose necesidades de conocimiento cambiantes en las nuevas generaciones. En esta línea, la formación continua del profesorado se considera clave en la actualidad (Garzón et al., 2020). Por ello, debe ser completa y actualizada, a la vez que ajustada a los contextos cambiantes de su futuro alumnado, lo que implica que el período de formación inicial del docente debe estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas al tiempo que les proporcionarle herramientas eficaces para el desempeño de su profesión, en coherencia con las demandas de calidad educativa de la sociedad (Sancho-Gil et al., 2017; Valeeva y Gafurov, 2017).

Además, durante el período de formación inicial, es fundamental la promoción de estrategias educativas vinculadas al buen ejercicio del profesional de la docencia en su contexto social, cultural y económico; considerando, además el papel formativo de la interacción con otros docentes en un contexto profesional, que aportaría conocimientos de manera simultánea (Flores, 2020). De hecho, se ha demostrado que las metodologías cooperativas en el alumnado universitario despiertan una mayor preocupación por el clima de aula, aumentan la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Meroño et al., 2020; Valeeva y Gafurov, 2017). Sin embargo, aún los enfoques curriculares se centran más en la enseñanza que en el

aprendizaje (Valeeva y Gafurov, 2017), lo cual estimula el aprendizaje en base a paradigmas teóricos relegando a un segundo plano la práctica real en centros educativos.

Aunque si bien es cierto que esta tendencia está cambiando (Flores, 2020), algunos autores reflejan que los futuros docentes encuentran difícil relacionar las explicaciones teóricas con su necesidad de comprender los fenómenos educativos para, enfrentar las complejidades de la práctica escolar, siendo sus principales motivos la falta de referentes intelectuales sólidos, de métodos pedagógicos diversificados que atiendan a las necesidades del aula, así como la carencia de una comprensión integral de las complejidades de la enseñanza, de los diferentes contextos y situaciones que se encuentran en las escuelas y de los roles que deben desempeñar (Sancho-Gil et al., 2017).

La calidad en la enseñanza demandada por la sociedad pone el foco en el docente y, en su formación no solo a nivel teórico sino también, en las competencias adquiridas en el nivel de instrucción inicial (UNESCO, 2005). A pesar de ello, una de las problemáticas que presenta la adecuación de competencias docentes es la diversidad de situaciones y tareas que abarca esta profesión, es por ello, que estas se han convertido en un elemento clave dentro de la formación docente (Vezub, 2016). En esta línea, se ha señalado que muchos docentes afirman no sentirse completamente preparados para trabajar las necesidades derivadas de la diversidad del alumnado (García-Peñalvo, 2021; López y Contreras, 2020; Romijn et al., 2021; Vezub, 2016).

Aunque no existe un modelo preestablecido sobre las competencias que debería de tener el docente, algunos estudios como el de Villarroel y Bruna (2017) las clasifican en tres grupos: competencias básicas, que comprenden lo necesario para ejercer como docente; competencias específicas, que tienen como objetivo despertar experiencias útiles y significativas entre el alumnado; y competencias transversales, que se encuentran relacionadas con cuestiones de tipo afectivo y relacional con el entorno que los rodea. Dentro de este conjunto de competencias se encuentra la capacidad docente para generar un buen clima de aula, fundamental para la puesta en práctica del resto de competencias, ya que este favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabera et al., 2015; Zysberg y Schwabsky, 2021).

### **1.1. Papel de docentes e inspectores en el asesoramiento del maestro/a en prácticas**

La labor docente es considerada un proceso de colaboración, en el que se identifican y definen problemas educativos específicos dentro de un contexto determinado, para el que planifican soluciones didácticas conectando teoría y acción, con el fin de construir mejoras en la enseñanza y el aprendizaje (Badia et al., 2020). En esta línea, la literatura ha demostrado que el trabajo coordinado y la evaluación de necesidades de los futuros docentes mejora en gran medida la formación que reciben estos nuevos maestros, llevándolos a realizar cambios positivos en la forma de enfrentarse a situaciones educativas, empleando técnicas personalizadas y creadas bajo su propio criterio (Widodo y Allamnakhrah, 2020).

La falta de investigación en diferentes campos de la educación ha llevado en muchas ocasiones a que los docentes y sus formadores sigan métodos ya impuestos en el currículum para estructurar la enseñanza durante la formación inicial de los futuros docentes, sin generar en ellos la capacidad de elaborarlos a partir de sus propios criterios, resultados y objetivos. Se demostró que, gracias al trabajo coordinado en las comunidades de maestros y a la evaluación de las necesidades de los futuros docentes se mejora en gran medida la formación que reciben estos nuevos maestros, llevándolos a realizar cambios positivos en la forma de enfrentarse a algunas situaciones educativas, empleando técnicas personalizadas y creadas bajo su propio criterio (Widodo y Allamnakhrah, 2020).

Las comunidades docentes ayudan a los nuevos integrantes en la transformación de su propia identidad, gracias en parte al intercambio de conocimientos que les enriquece; siendo que la comunidad docente contribuye favorablemente a crear compromiso, resiliencia y capacidad para mejorar las habilidades empleadas en el desempeño de su trabajo. Por ello, es fundamental que la comunidad potencie la supervisión y “feedback” a los docentes durante su primer año de prácticas tanto por parte de los maestros que supervisan como por quienes sirven de apoyo (Richter et al., 2021; Villegas et al., 2020).

En un centro educativo, los docentes no solo se encargan de transmitir conocimientos al alumnado, sino que también se encargan de interaccionar con ellos/ellas, desarrollando competencias que demuestran si realmente están contribuyendo de forma adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019). Para esta labor se cuenta con el apoyo de inspectores y tutores, quienes orientan y evalúan las tareas ajustadas al contexto, que realizan los docentes en su primer año de prácticas (Resolución 8 de octubre, 2019; Tabera et al., 2015).

La Resolución de 8 de octubre de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos (2019) ha definido la *fase de prácticas* como una etapa para evaluar la capacidad del profesorado en el liderazgo del aula y en el desarrollo del proceso educativo conforme a la normativa. Para ello, tienen que poner en práctica competencias profesionales y capacidades personales, que serán respaldadas por los profesionales que los acompañan.

Este período o fase de prácticas, donde se evalúan las capacidades y competencias como docentes, tiene la duración de un curso académico, y cuenta con una parte obligatoria de docencia directa, que tendrá un gran valor en la selección final de los docentes que consiguen superarla y que, tiene por objeto comprobar la aptitud de los candidatos para ejercer como docente. Este periodo se llevará a cabo bajo la tutoría y supervisión de profesores experimentados y con experiencia (RD 276/2007, de 23 de febrero). La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía también hace referencia a la selección de este profesorado tutor atendiendo a su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

Durante el primer año de fase de prácticas como docentes, adquieren un gran papel *Las Comisiones de Evaluación de centros* (Decreto 302/2010, de 1 de junio, Art 14), que están constituidas por el inspector de referencia que es el máximo representante, el director/a del centro y el personal funcionario de carrera que desempeña la función de “tutoría del personal en prácticas”. El docente tutor de prácticas se encargará de asesorarlo en sus tareas durante el periodo de prácticas. Así, tutor y alumno en prácticas compartirán responsabilidades (RD 276/2007, de 23 de febrero, Art 31).

Estas “Comisiones” tienen otras funciones como la de elaborar informes personales, valorar el proyecto y memoria final de la etapa, y elevar el acta de evaluación a la comisión provincial de coordinación, atendiendo a los informes homologados perceptivos. Esta última, se encuentra en un nivel superior a la que evalúa los centros, y realiza funciones de coordinación y de supervisión, tanto de las prácticas del alumnado como de las comisiones de centros (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019).

El inspector responsable de las Comisiones incluye entre sus tareas de asesoramiento y evaluación del maestro o maestra en su primer año de prácticas, la visita a los centros y al aula del docente, para comprobar que estos cumplen con su labor en un contexto real de enseñanza-aprendizaje (Resolución de la Viceconsejería, 2020). **La visita de inspección** es un instrumento básico para la acción inspectora que se regulada atendiendo a los principios de planificación, coordinación e integración dentro del desarrollo de las actuaciones prioritarias para poder cumplir los objetivos que persiguen.

Uno de los requisitos para superar la fase del primer año de prácticas es la realización de los cursos de formación, que irán destinados a completar la preparación universitaria e inicial del docente. Esta primera formación es de carácter obligatorio para poder ingresar en el cuerpo de docentes ([Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019](#)).

## 1.2. Exigencias y consecuencias en los docentes para superar el primer año de prácticas

La etapa de prácticas como docente en ejercicio está llena de emociones y sensaciones vinculadas a la motivación que, dependerá especialmente de las circunstancias personales y del entorno escolar ([Liu et al., 2019](#)) aspecto que es asociado con el autoconcepto docente, que a su vez es influido por la orientación ética de la persona y tiene efectos positivos en el compromiso y en su autoestima ([Granjo et al., 2021](#)).

Son muchas las circunstancias y vivencias que se pueden experimentar durante los primeros años de trabajo y en la carrera docente. Dependiendo de la manera de afrontarlas, vivirá su día a día en una situación de calma y tranquilidad con alegría e ilusión por su trabajo o, por el contrario, experimentarán situaciones de estrés que les influirán en su labor como docentes ([Agyapong et al., 2022](#); [Bernal y Donoso, 2013](#)).

Esta forma negativa de afrontar las situaciones puede asociarse a problemas de salud, como es el Síndrome de Burnout (profesor quemado) que suele darse entre los docentes cuando experimenta situaciones de cansancio extremo, desilusión y falta de interés por sentirse realizado y por mejorar en el desempeño de su trabajo ([Bernal y Donoso, 2013](#); [Carroll et al., 2022](#)). Entre otros motivos, estas situaciones de estrés han sido asociadas a la excesiva burocracia, la falta de recursos en los centros escolares, la sobrecarga de trabajo, el escaso dominio sobre la gestión la convivencia entre iguales etc. ([Martínez et al., 2015](#)).

Para prevenir estas situaciones, se ha señalado la necesidad de establecer, a nivel de centro y legislativo, estrategias proactivas y positivas para promover el autoconcepto positivo en los docentes, favoreciendo por tanto, no solo el trabajo en sí, sino el bienestar personal ([Arís, 2014](#); [Uvalle, 2020](#)).

A pesar de que la literatura haya asociado el estrés en cualquier momento de la trayectoria docente, es cierto, que durante los primeros años de ejercicio existe una mayor tendencia a sufrir situaciones de ansiedad ([Mérida-López y Extremera, 2020](#)). En esta línea, [Valeeva y Gafurov \(2017\)](#) han señalado la necesidad de formar a los docentes en habilidades relacionadas con la capacidad de aprender y de interactuar, porque no solo se requiere adaptar la enseñanza a nuevos contextos y particularidades, sino que deben adquirir herramientas adecuadas para comunicarse e interactuar con la comunidad educativa ([LOMLOE 3/2020](#)).

A pesar de que la investigación previa ha explorado factores relacionados con el ejercicio o práctica docente, demostrando que el nivel de competencias, la formación universitaria inicial, las experiencias previas, aspectos emocionales y el propio contexto escolar pueden influir en el ejercicio de su docencia ([Garzón et al., 2020](#); [Gholami et al., 2020](#)), existen pocos estudios centrados en su primer año como profesional de la enseñanza. Así la finalidad de este estudio es describir y analizar la percepción de los docentes de su desempeño y acompañamiento, en su primer año como profesionales. Partiendo de esta finalidad se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Explorar la percepción docente sobre su experiencia personal durante el primer año como funcionario/a en prácticas.
- b) Explorar las exigencias académicas y describir las implicaciones emocionales de los docentes para superar su primer año de prácticas.

c) Describir la funcionalidad percibida sobre la formación inicial/obligatoria para su desempeño como docentes en prácticas.

d) Analizar y describir el papel de los docentes e inspectores en el asesoramiento del maestro/a en prácticas.

Ellos se sustentan en las siguientes hipótesis:

- Se espera que los compañeros docentes influyan en el ejercicio de la práctica profesional del docente durante el primer año.

- Las emociones positivas y negativas experimentadas durante el primer año de prácticas podrían influir en la construcción de la identidad de los docentes.

- La formación inicial/obligatoria recibida podría ser percibida como funcional en su desempeño como docente en prácticas.

- Se plantea que los/las maestros/as podrían tener conocimiento acerca de los elementos de su práctica que le son evaluados durante la fase de prácticas.

- Se plantea que inspectores y docentes podrían influir en el desarrollo de la identidad docente durante el primer año de experiencia.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico incidental por accesibilidad, en el que participaron un total de 106 docentes con plaza pública (75,5% mujeres), de dos etapas educativas: Educación Infantil (16%) y Educación Primaria (84%), procedentes de centros educativos en la provincia de Jaén y Córdoba (España). La edad de los docentes comprendió cuatro grupos: entre 20 y 30 años (4,7%), entre 30 y 40 años (39,6%), entre 40 y 50 años (33%) y entre 50 y 60 años (22,6%). El período de tiempo transcurrido desde la obtención de su plaza pública de los participantes correspondía a cuatro periodos: Entre 0 y 10 años un 36,8% de los docentes la consiguió, entre 10 y 20 años un 38,7%, entre 20 y 30 años un 17% y, de 30 años en adelante un 7,5% de las personas entrevistadas.

### 2.2. Instrumento

Como instrumento de investigación se utilizó una escala sociométrica compuesta por preguntas de opción múltiple, que recogía información sobre la edad, sexo, etapa educativa, años de experiencia docente.

Para analizar la percepción docente sobre su primer año de prácticas como profesional se utilizó la escala "Experiencia como docente en prácticas". Para su elaboración se tomó como referente los criterios establecidos por [Martínez et al. \(2017\)](#), relativos al nivel de satisfacción con la formación y el desempeño profesionales desde el punto de vista de docentes y estudiantes. Este cuestionario fue elaborado como un autoinforme, compuesto por 37 ítems tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Bajo/Nada/Ninguna frecuencia a 5 = Alto/Muchísimo/Muchísima frecuencia). Para esta escala se establecieron cinco dimensiones relacionadas con la formación docente inicial/obligatoria: el asesoramiento ( $\alpha = 0.892$ ), las emociones ( $\alpha = 0.845$ ), aspectos en los que ha influido la fase de prácticas ( $\alpha = 0,915$ ), y el peso de los elementos durante la evaluación ( $\alpha = 0,848$ ). La fiabilidad de este instrumento de elaboración propia fue óptima para el conjunto Alfa de Cronbach  $\alpha = 0.92$ .

### 2.3. Procedimiento

Se estableció contacto con los docentes enviando documentación informativa. Durante la recogida de datos se les facilitó un correo para sugerencias y dudas, además fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 20 y 30 minutos. La recogida de datos cuenta con la aprobación por parte del comité ético de la institución de los autores.

### 2.4. Análisis de datos

Previo al análisis de resultados se realizaron análisis de fiabilidad de la escala. En primer lugar, un análisis descriptivo de todos los ítems con su media, desviación típica, curtosis y asimetría correspondientes. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para encontrar variables afines y reducir las dimensiones en factores, utilizando para ello el método de rotación Varimax, así como la prueba de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett para la confirmación de dicho análisis (Hair et al., 2005).

La consistencia interna de cada una de las escalas se calculó mediante el Alpha de Cronbach y Omega de McDonald (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Para medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica se utilizó la prueba de normalidad Z de Kolmogorov-Smirnov. Una vez realizados, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio (AFC), para corroborar los datos utilizados en el exploratorio, utilizando el método robusto de máxima similitud a través del EQS 6.3 (Byrne, 2006).

Para el estudio de las diferencias de medias en las variables sexo y titulación en la que imparte docencia, y edad y años transcurridos como funcionario/a en prácticas se utilizaron test no paramétricos: pruebas de U de Mann-Whitney para las comparaciones de las dos primeras y las pruebas de Kruskal Wallis para las dos últimas, tras verificar la falta de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Por último, se analizaron los resultados obtenidos en las correlaciones.

La codificación y el análisis de datos se realizaron con EQS 6.3. y el paquete estadístico SPSS versión 25 y el nivel de significatividad adoptado fue de .05. Para los cálculos durante el análisis se emplearon las puntuaciones Z.

### 3. Resultados

Como análisis previos para establecer la pertinencia y fiabilidad de la escala Cuestionario “Experiencia como Docente en Prácticas” se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio (AFE, AFC). Así, para establecer factores en la escala del cuestionario “*Experiencia como docente en prácticas*” se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) obtuvo un valor de .799, y el test de esfericidad de Barlett estadísticamente significativo [ $\pm 2(6) = 2625.993$ ;  $p \leq .000$ ] confirmaron la pertinencia de realizar un AFE (Tabla 2).

El porcentaje total de varianza explicada para el modelo de 5 factores fue del 61.79%. Los resultados sobre la interpretación del AFE con el método de rotación Varimax ofrecieron un primer factor conocido como *Factor 1* ( $\alpha = .915$ ), el cual explicó un 16.169% de la varianza y estaba compuesto por 8 ítems (Ej. Capacidad para resolver problemas en el aula). El *Factor 2* ( $\alpha = .89$ ), explicó un 31,47% de la varianza y estaba compuesto por 10 ítems (Ej. Evaluaciones que le realizaron los docentes e inspectores de educación). El *Factor 3* ( $\alpha = .84$ ), explicó un 53,03% de la varianza y estaba compuesto por 7 ítems (Ej. Confianza en sí mismo). El *Factor*

4 ( $\alpha = .84$ ), que explicó un 43% de la varianza y estaba compuesto por 6 ítems (Ej. Habilidades sociales y emocionales que puso en práctica con el alumnado). Y por último el *Factor 5* ( $\alpha = .8$ ) que explicó un 61,79% y estaba compuesto por 6 ítems (Ej. Charlas, talleres o congresos a los que he asistido durante los años de formación inicial). La consistencia interna de la escala completa mostró un Alpha de Cronbach medio y Omega de McDonald alto ( $\alpha = .92$  y  $\Omega = .95$ ).

Los estadísticos univariados para cada ítem se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Análisis Descriptivo: Media, Desviación Típica, Curtosis y Asimetría de cada uno de los ítems.*

		Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
<b>Factor 1.</b> Aspectos en los que ha influido la fase de prácticas	Capacidad para resolver problemas en el aula	3,91	1,056	-1,194	1,270
	Seguridad como docente	3,92	1,079	-1,266	1,392
	Desempeño profesional como docente	3,95	1,072	-1,227	1,257
	Gestión de tiempo	3,81	1,088	-1,018	0,799
	Trato con las familias	3,83	1,073	-0,973	0,704
	Detectar dificultades en el alumnado	3,88	1,011	-0,932	0,754
	Empleo de nuevas metodologías de la enseñanza	3,66	1,178	-0,803	0,009
	Manejo de plataformas educativas	3,31	1,278	-0,514	-0,731
<b>Factor 2.</b> Asesoramiento	Asesoramiento y ayuda recibida durante las visitas de docentes e inspectores de educación	2,71	1,226	0,264	-0,949
	Equipo de inspección	2,79	1,426	0,133	-1,263
	Ayuda facilitada en referencia al material para la práctica docente o para adquirir mayor formación	2,99	1,175	0,019	-0,798
	Evaluaciones que le realizaron los docentes e inspectores de educación	2,84	1,061	0,230	-0,601
	Nº de visitas que recibió por parte de docentes e inspectores de educación	2,44	1,006	0,273	-0,532
	Equipo directivo	3,72	1,365	-0,824	-0,583
	Profesorado con plaza fija (del centro donde trabajaban)	4,01	1,125	-1,163	0,655
	Profesorado interino (del centro donde trabajaban)	3,48	1,221	-0,452	-0,740
	Información online proporcionada por la junta de Andalucía	2,69	1,089	-0,119	-0,773
	Prácticas académicas en centros educativos durante su formación	4,28	0,934	-1,099	0,147

<b>Factor 3.</b> Emociones	Alegría	4,35	0,873	-1,186	0,492
	Ilusión	4,63	0,785	-2,257	4,338
	Tranquilidad	3,63	1,008	-0,114	-0,832
	Motivación	4,62	0,762	-2,007	3,144
	Calma	3,54	1,164	-0,277	-0,903
	Confianza en sí mismo	4,06	0,882	-0,706	0,242
	Trato con los compañeros/as docentes del centro	4,08	1,011	-1,449	2,184
<b>Factor 4.</b> Peso de los elementos durante la evaluación	Disposición y organización del aula	4,02	0,905	-0,981	1,177
	Habilidades sociales y emocionales que puso en práctica con el alumnado	3,96	0,955	-0,925	0,671
	Distribución del tiempo de la sesión que planteó	4,01	0,856	-0,760	0,641
	Metodología empleada con el alumnado	3,85	1,040	-0,882	0,452
	Programación didáctica que desarrolló	4,12	0,825	-0,752	0,136
	Proyecto/memoria final presentada	4,20	0,920	-1,455	2,608
<b>Factor 5.</b> Formación docente inicial/obligatoria	Asignaturas optativas del Grado, Diplomatura, etc., que cursó	3,29	1,023	-0,182	-0,316
	Asignaturas obligatorias del Grado, Diplomatura, etc., que cursó para la obtención del título	3,06	1,076	0,073	-0,402
	Asignatura de Mención o especialización que cursó durante su formación inicial	3,50	1,145	-0,557	-0,145
	La formación recibida está acorde con las necesidades educativas que posteriormente se encontró en su año de prácticas	2,71	1,154	0,179	-0,762
	Charlas, talleres o congresos a los que he asistido durante los años de formación inicial	3,44	1,096	-0,251	-0,695
	Docentes del Grado o Diplomatura que me han guiado durante los años de formación inicial	3,52	1,132	-0,329	-0,775

Los análisis factoriales confirmatorios (AFC), arrojaron un índice óptimo para la escala de 5 factores (Tabla 1) con unos índices de validez para toda la escala completa de  $\chi^2(28) = 91.357$ ,  $p < .001$ , CFI = .72; NNFI = .70; RMSEA = .105 (90% intervalo de confianza [IC] = [.094, .114]).

### Análisis descriptivos

El test H de Kruskal Wallis (Tabla 3) mostró diferencias estadísticamente significativas para las dos variables participantes Edad y Años transcurridos desde su año como funcionario en prácticas. Por un lado, mostrando para la variable Edad resultados significativos en el factor 3 y en el factor 5, lo que se puede interpretar como una relación muy directa entre la edad de los participantes y las emociones que experimentan, al igual que entre la edad de los participantes y la percepción que presentan sobre la formación docente inicial/obligatoria recibida.

Por otro lado, para la variable Años transcurridos desde su año como funcionario en prácticas destaca la significatividad obtenida por el factor 5, que relaciona la percepción docente sobre su formación inicial/obligatoria con la franja de años en los que obtuvieron su plaza como docentes.

Los análisis post hoc con comparaciones dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney (ver Tabla 2) revelaron que las emociones experimentadas fueron más significativas en los tramos de edad comprendidos entre 30 y 40 años, 40 y 50 años y 50 y 60 años que en el tramo de edad 20-30 años, obteniendo mejores valores en los tramos de 30-40 años y 50-60 años. En cuanto a la percepción individual de la utilidad de la formación inicial/obligatoria recibida se constata que los valores más significativos comprendían los tramos de edad de entre 30 y 40 años, 40 y 50 años y 50 y 60 años.

Por último, atendiendo a los resultados obtenidos para la variable “años transcurridos como funcionario/a en prácticas” se puede afirmar que los/las docentes que obtuvieron su plaza entre 0 y 10 años, 20 y 30 años y de 30 en adelante obtuvieron valores más altos en la percepción de su formación inicial/obligatoria, y en especial los docentes que obtuvieron su plaza entre 0 y 10 años.

**Tabla 2**

*H de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney.*

Edad	Diferencias entre grupos	Comparaciones dos a dos				
		X (gl)	p		U	p
Factor 3. <i>Emociones</i>	16,843(3)	.001	2/3	450,500	.003	
			2/4	224,000	.000	
	Factor 5. <i>Formación docente inicial/obligatoria</i>	18,360(3)	.000	2/4	234,000	.000
				3/4	156,500	.000
Años transcurridos como funcionario/a en prácticas	Factor 5. <i>Formación docente inicial/obligatoria</i>	12,023(3)	.007	1/4x	60,500	.007
				1/3x	184,500	.004

**Nota.** 1 = Entre 0 y 10 años; 2 = Entre 30 y 40 años; 3 = Entre 40 y 50 años; 4 = Entre 50 y 60 años; 3x = Entre 20 y 30 años; 4x = De 30 años en adelante.

Por último, se observó una correlación positiva entre el Factor 1, que corresponde con los aspectos de su ejercicio como docentes en los que ha influido la fase de prácticas bajo el criterio de cada participante y los factores 3 y 4, con puntuaciones que oscilaron entre .29 y .57 y que corresponden con las emociones y el peso de los elementos durante la evaluación (Tabla 3). El factor 2 por su parte, referido principalmente al asesoramiento recibido por parte de docentes e inspectores, también relacionó positivamente con los factores 3, 4 y 5 (emociones, peso de los elementos durante la evaluación y la formación docente inicial/obligatoria), con puntuaciones entre .37 y .44. Por último, también se observó una correlación positiva entre los Factores 5 y 3, correspondiendo con la formación docente inicial/obligatoria y las emociones.

Las correlaciones negativas se dieron entre los factores 1 y 5 (Aspectos en los que ha influido la fase de prácticas y la formación docente inicial/obligatoria) y entre los factores 4 y 5 (peso de los elementos durante la evaluación y Formación docente inicial/obligatoria).

**Tabla 3**

*Correlaciones, Estadísticos Descriptivos y Diferencias por Sexo para los 5 Factores.*

						<b>Total</b>	<b>t</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	M (DT)		M (DT)	M (DT)
Factor 1						3,78 (.87)	.563	-.13 (1.15)	.04 (.94)
Factor 2	.236*					3,19 (.81)	.168	-.19 (.67)	.06 (1.08)
Factor 3	.290**	.440**				4.12 (.67)	.387	-.16 (1.07)	.05 (.97)
Factor 4	.578**	.373**	.235*			4.02 (.69)	.361	-.19 (1.08)	.06(.97)
Factor 5	.153	.383**	.340**	.182		3.25 (.77)	.713	-0,4(1.09)	.01 (.97)

*Nota.* M = Media; DT = Desviación Típica; t = t-Student.

#### 4. Discusión

Este estudio contribuye al conocimiento del docente en prácticas. El objetivo principal fue examinar la percepción docente durante el primer año de experiencia práctica y, los factores personales y contextuales asociados al proceso de identidad durante esa etapa.

La primera hipótesis planteaba el apoyo entre los propios compañeros/as docentes como un factor clave en la formación de la identidad durante el primer año de prácticas como maestro/a. La literatura relacionada señala la adquisición de la identidad docente como un aspecto dinámico, complejo y permanente a la vez que cambiante en la constitución del maestro, y que a su vez adquiere gran capacidad para modificarse y adecuarse gracias a la interacción con otros/as docentes en un contexto profesional (Flores, 2020; Gholami et al., 2020). En línea con los estudios previos, nuestros resultados han confirmado la influencia del buen clima y trato afectivo entre iguales en el autoconcepto, relacionándose positivamente con otros aspectos de la integridad como las emociones o estados de ánimo, así como el aprovechamiento de la formación que reciben en sus primeros años de contacto con la profesión (Liu et al., 2019; Sancho-Gil et al., 2017).

Considerando la tipología de emociones experimentadas durante el primer año de ejercicio, y confirmando la segunda hipótesis, se ha observado que la identidad de los docentes en prácticas se vincula a emociones tanto positivas como negativas. Estos resultados sugieren que los docentes muestran motivación en esta etapa de su carrera profesional, generan gran ilusión, autoestima y asombro por la nueva experiencia que están viviendo (Bernal y Donoso, 2013; Granjo et al., 2021; Liu et al., 2019).

En referencia a la tercera hipótesis los resultados revelaban como las emociones o sensaciones que los/las docentes viven a lo largo de sus primeros años mantienen una relación estrecha con la formación docente inicial u obligatoria recibida, y que les proporciona una base para su futura actividad dentro de un aula (Bernal y Donoso, 2013; Garzón et al., 2020). Esta formación requiere de actualización constante siendo este elemento el que presenta mayores puntuaciones en docentes que acaban de obtener su plaza. Estos datos plantean que la formación del docente inicial de los últimos años habría avanzado lo que, podría ser percibido por los docentes como un esfuerzo unánime por conseguir que los estudios de los/las futuros docentes sean significativos y útiles en su ejercicio como profesional. Además, la formación inicial es percibida por los docentes más jóvenes con una orientación más práctica, ya que en los últimos años se ha intentado dotar a los docentes de herramientas educativas aplicables a la práctica en un aula. Razón por la que docentes con más experiencia podrían haber considerado menos cercana a la práctica, la formación que recibieron (Garzón et al., 2020; Sancho-Gil et al., 2017; Valeeva y Gafurov, 2017).

En referencia a la cuarta hipótesis, los resultados señalan tener conocimientos sobre los elementos evaluados durante el primer año de práctica docente obtenido mejoras en muchos de los aspectos básicos del ejercicio docente que, a su vez eran evaluados a lo largo de este periodo en prácticas: gestión del aula (emociones, relaciones entre el alumnado, etc.), gestión del tiempo, atención a la diversidad, etc. (Llorent, 2019; McKay, 2021; Orden 19/2019).

La última hipótesis planteaba que los inspectores al igual que los docentes ejercen una relación de influencia en el desarrollo de la identidad docente durante el primer año de experiencia práctica lo que, pudo confirmarse, ya que al analizar los datos se dedujo que los buenos resultados obtenidos tenían una relación directa con este apoyo recibido por parte de docentes e inspectores (Badia et al., 2020). Aunque los resultados arrojados aportan variedad de situaciones, se puede afirmar que más del 50% de los/las docentes participantes ha valorado positivamente (entre valores medio-altos) el asesoramiento recibido por parte de docentes e inspectores de educación durante su etapa como funcionario/a en prácticas, lo que confirma la teoría formulada. Aunque consta que la gran mayoría de estudios no han tenido en cuenta el primer año de prácticas, estos permiten reflexionar y comparar elementos de la acción de inspectores y maestros en el asesoramiento del alumnado en prácticas que pasa por esta fase (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019; Richter et al., 2021; Widodo y Allamnakhrah, 2020).

## 5. Conclusión

Estos resultados permiten conocer factores contextuales y personales que influyen en la construcción de la identidad del docente en prácticas, lo que supone un avance educativo en el conocimiento de esta fase en la etapa de formación del personal educativo, permitiendo conocer aspectos específicos desde la autopercepción docente; ya que la literatura ha profundizado poco sobre la formación en esta etapa, considerando la perspectiva del propio docente. Por ello, las conclusiones de este estudio señalan en primer lugar la importancia de investigar los primeros años de la práctica como profesional, y de analizar aspectos clave que puedan utilizarse para una mejora en la formación inicial.

Por otro lado, las emociones y actitud que experimentan los docentes durante su carrera profesional y concretamente, en esta fase de prácticas son fundamentales para tener una predisposición favorable a aprender, y sentirse realizado y motivado como docente, es decir, construir su identidad docente basada en aspectos positivos.

En términos de limitaciones, un mayor tamaño de la muestra debería de ser considerado para aportar resultados más próximos a la realidad escolar. El instrumento empleado podría completarse añadiendo una parte de estudio cualitativo, que permitiera evaluar percepciones que con este tipo de estudio son difíciles, como, por ejemplo, las expresiones gestuales o explicaciones más exhaustivas a respuestas que podrían resultar ambiguas dependiendo de las experiencias personales. Además, el empleo de un estudio longitudinal que abarcara varias promociones y entrevistas que tuvieran lugar tanto al principio del curso escolar como a finales, aportarían una información más precisa y completa.

Como futura línea de investigación se podría enfocar una parte del estudio en la formación inicial de inspectores de educación, de forma que se estudiara simultáneamente la percepción de la propia identidad del docente en prácticas y del inspector/a que los evalúa y acompaña. Serviría para conocer en profundidad la formación que reciben a nivel teórico y práctico. Además, se cuenta con la visión aún más experimentada del inspector/a, ya que para llegar a serlo han tenido que ejercer como docentes. También podría ser de gran interés incluir la percepción del colectivo docente que interviene en esta fase, asesorando y respaldando al alumnado en prácticas.

## Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>.
- Arís, N. (2014). Aspectos sociales y sociológicos en el estrés de los docentes. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 126, 79-88. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2014.126.79-88>.
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., y Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>.
- Bernal, A., y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 259-285. <https://doi.org/10.12795/CP>.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition). Erlbaum.
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., y Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>.
- Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes. (2010). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 108, de 4 de junio de 2010, 16 a 25. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/108/boletin.108.pdf>.
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46 (2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.
- García-Peñalvo, F.J. (2021). *Evaluación de competencias en entornos virtuales* [sesión de conferencia]. Seminario de la realidad bibliotecológica, Perú. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4441853>.

- Garzón, E., Sola, T., Ortega, J.L., Marín, J.A., y Gómez, G. (2020). Teacher Training in Life-long Learning-The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>.
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P.C., y Tirri, K. (2020). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97 (2), 103-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142>.
- Granjo, M., Castro Silva, J., y Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tathan, R.L., y Black, W.C. (2005). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall, Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320227>.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Liu, W. S., Li, X. W., y Zou, Y. M. (2019). The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development. *Integrative psychological and behavioral science*, 53(3), 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>.
- Llorent, V.J. (2019). *Planificación e innovación en Educación Primaria. Fundamentos para la elaboración de programaciones y unidades didácticas*. Ediciones Pirámide.
- López, M.P. y Contreras, N. M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: Análisis del trabajo de fin de máster. Marco ELE. *Revista de didáctica español lengua extranjera*, 30, 1885-2211. [https://marcoele.com/descargas/30/lopez\\_contreras-competencias\\_docentes.pdf](https://marcoele.com/descargas/30/lopez_contreras-competencias_docentes.pdf).
- Martínez, D.J., Jorquera, R.A., y Pérez, M.A. (2015). Las Teorías Subjetivas del Profesor Acerca de su Salud Laboral: Implicancias en la Promoción de la Salud Preventiva en el Trabajo Docente. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 1-6. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>.
- Martínez, J.E., Castillo, L.C., y Granda, V.D. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Revista Digital de Educación Física*, 48, 83-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- McKay, L. (2021). Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103424. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>.

- Meroño, L., Calderón, A., y Arias-Estero, J.L. (2020). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.002>.
- Orden de 19 de Julio de 2019, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2019-2023. (2019). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 145, de 30 de julio de 2019, 11 a 40. [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/145/BOJA19-145-00030-11604-01\\_00159874.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/145/BOJA19-145-00030-11604-01_00159874.pdf).
- 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. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 53, de 2 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>.
- Resolución de 8 de octubre de 2019, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 25 de marzo de 2019. (2019). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 200, de 16 de octubre de 2019, 107 a 112. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/200/BOJA19-200-00840.pdf>.
- Richter, E., Brunner, M., y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>.
- Romijn, B.R., Slot, P.L., y Leseman, P.P.M (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>.
- Tabera, M.V., Álvarez, M.J., Hernando, A., y Rubio, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43028](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028).
- UNESCO (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 461. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uvalle, M. (2020). Bienestar socioemocional de los docentes. Atenas. *Revista científico-pedagógica*, 3(51), 136-151.
- Valeeva, R. A., y Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342-360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>.
- Ventura-León, J.L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.

- Vezub, L.F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Villegas, D. F. M., Varona, W. H., y Sanchez, A. G. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>.
- Widodo, H. P., y Allamnakhrah, A. (2020). The impact of a blended professional learning community on teacher educators' professional identity: towards sustainable teacher professional development. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 408-410. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1761249>.
- Zysberg, L., y Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).