



La profesión docente en la Comunidad de Madrid, España¹

Teaching profession in the Community of Madrid, Spain

Héctor Monarca

hector.monarca@uam.es

Profesor titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Raquel Moraleda-Esteban

raquel.moraleda@uam.es

Técnica de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid. Grado en Sociología y en Biología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Biomedicina (UCM).

44

Resumen

Este trabajo se enmarca en un estudio de casos más amplio, presentado aquí los resultados correspondientes al estudio de la Comunidad de Madrid (España) derivados de la implementación de una encuesta cuyo objetivo fue

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.



el de conocer a) el grado de dedicación, b) las expectativas y c) el nivel de conocimientos-competencias relacionadas con las distintas tareas y funciones del campo educativo, tanto aquellas que tradicionalmente se asignan al profesorado como así también de otras menos frecuentes o habituales, pero que darían señales de la ampliación de posibilidades del profesorado para actuar más allá del aula. Teóricamente se enmarca en los estudios sobre el trabajo y la profesionalización docente, aunque ubicando la atención más allá del ámbito escolar. Los datos ofrecidos provienen de la aplicación de una encuesta que, para el caso presentado, fue respondida por 1.047 docentes de educación infantil, primaria y secundaria de centros educativos públicos y privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los resultados muestran que el grado de dedicación, las expectativas y el nivel de conocimientos-competencias referidos a las tareas y funciones indagadas reflejan una estructura del campo educativo en la que el docente sigue ubicado principalmente dentro del aula, con escaso margen para dedicarse a otras tareas y funciones fuera de la misma. Estas conclusiones invitan a pensar en la manera en la que el campo educativo se encuentra estructurado y en las posibilidades de participación que define dicha estructura.

Palabras clave: profesión docente; profesionalización docente; desarrollo profesional docente; estudio de casos; España.

Abstract

This study is part of a larger case study, and here we present the results corresponding to the study of the Community of Madrid (Spain). These results were obtained from a survey aimed at understanding: a) the level of dedication, b) the expectations, and c) the level of knowledge and skills related to the various tasks and functions of the educational field, both those traditionally assigned to teachers and those less frequent or habitual, but which would indicate an expansion of teachers' possibilities to act beyond the classroom. Theoretically, this study is framed within studies on work and

teacher professionalization, although the focus is placed beyond the school setting. The data presented comes from a survey that, in the case presented, was answered by 1,047 teachers of early childhood, primary, and secondary education from public and private-subsidized schools in the Autonomous Community of Madrid. The results show that the level of dedication, expectations, and level of knowledge and skills related to the tasks and functions investigated reflect a structure of the educational field in which the teacher is still located primarily within the classroom, with little room to dedicate themselves to other tasks and functions outside of it. These conclusions invite us to think about how the educational field is structured and the possibilities of participation that such structure defines.

Keywords: teaching profession; teacher professionalization; teacher professional development; case study; Spain.

Introducción

La profesión y profesionalización docente es una temática de estudio de larga tradición. Encontramos así una larga lista de trabajos clásicos y recientes que han abordado diversos aspectos de la misma. Estos trabajos podrían ser clasificados de diversas maneras, pero atendiendo a la cantidad asociada con temáticas específicas, podríamos sugerir los siguientes tipos de trabajos:

a) Referidos al nivel o etapa educativa donde se desempeñan: Educación Infantil (Cheung et al., 2022; Romero-Sánchez et al., 2020), Educación Primaria (Sánchez-Anguiano et al., 2024; Teo et al., 2021), Educación Secundaria (Ubogu, 2024; Ziegler et al., 2018).

b) Referidos a su formación o componentes de la misma: Formación Docente Inicial (Adu-Gyamfi, 2020; Monarca & Rodríguez-Tablado, 2024; Vaillant & Manso, 2022), Formación Docente Continua (Birgin & Pineau, 2024; Günel & Tanriverdi, 2014; Lund, 2020), el prácticum o prácticas docentes (Egido,

2021; Fuentes-Abeledo et al., 2020; Gürsoy, 2013), la relación teoría-práctica (Prats & Marín, 2017; Reyro, 2017; Strom & Viesca, 2023), etc.

c) Referidos al acceso a la formación o a la profesión (Egido, 2024; Gratacós et al., 2024; Monarca y Sánchez-Urán, 2022).

d) Referidos a los docentes noveles (Graham et al., 2020; Gravett & Kroon, 2023; Sánchez-Urán et al., 2022).

e) Referidos a la carrera docente (Lorente-Rodríguez & Senent, 2024; Monarca et al., 2024a; Sánchez-Lissen, 2009; Tatto, 2021).

f) Referidos a la feminización de la profesión (Rodríguez-Álvarez et al., 2025; Sánchez-Urán & Monarca, 2024).

g) Trabajos históricos sobre la profesión docente (Capina & Monarca, 2024; Gabriel, 1992; Larson, 1988; Monarca et al., 2023).

h) Estudios políticos sobre la profesión y la profesionalización docente (Feldfber, 2024; Milana et al., 2024; Ostinelli & Crescentini, 2024).

i) O trabajos que se refieren de manera más global al desarrollo profesional docente (Amponsah et al., 2023; Monarca & Manso, 2015; Monarca et al., 2024b; Postholm, 2018).

Hay publicaciones con esta temática referida a todos los continentes: África (Adeniyi et al., 2024; Tikly, 2024), América (Larson & Beals, 2024, Sisto, 2024; Vaillant & Manso, 2022), Asia (Forlin, 2008; Manso & Ramírez, 2011; Shin'ichi & Edward, 2013), Europa (Almeida, Costa & Carvalho, 2024) y Oceanía (Casinader, 2020; Mayer, 2014). Lo que refleja una tendencia global promovida e influida por los Organismos Internacionales (Valle & Matarranz, 2023). De acuerdo con varios trabajos, la globalización de esta temática se encuentra asociada a cambios que durante las últimas cuatro décadas viene reflejando la instalación del neoliberalismo como tendencia hegemónica en las reformas y políticas de Estado que afecta profundamente a la profesión

(Fernández González, 2019; Fernández-González y Monarca, 2024; Molina-Pérez, 2017; Saura & Fernández-González, 2017).

Esta revisión de la literatura deja constancia de que el trabajo docente se centra mayormente en tareas dentro del aula (Bubb & Earley, 2013; Hargreaves, 1990; Krantz-Kent, 2008; Monarca et al., 2024a, 2024b). De manera complementaria, trabajos clásicos y recientes dejan constancia de que la participación del profesorado en los procesos de elaboración e implementación de políticas educativas es reducida o directamente inexistente (Gonley et al., 1988; Monarca & Rappoport, 2013; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013; Sharma & Kumar, 2023; Ostinelli & Crescentini, 2024). En este sentido, en los discursos, políticas y prácticas el profesorado sigue ocupando el lugar del destinatario y no el de sujeto activo de las mismas (Monarca, 2024; Monarca et al., 2024). A pesar de la importancia que los discursos dan a la participación del profesorado, la realidad es que el mayor tiempo de su trabajo debe dedicarlo a tareas dentro del aula, con escaso y ningún tiempo para poder participar en otras tareas dentro del centro, pero fuera del aula y, mucho menos, en otras tareas o funciones fuera de los centros educativos.

Metodología

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, este trabajo, que surge de un estudio de casos más amplio, presenta los resultados correspondientes al estudio de la Comunidad de Madrid (España) derivados de la implementación de una encuesta cuyo objetivo fue el de conocer a) el grado de dedicación, b) las expectativas y c) el nivel de conocimientos relacionadas con las distintas tareas y funciones del campo educativo, tanto aquellas que tradicionalmente se asignan al profesorado como así también de otras menos frecuentes o habituales, pero que darían señales de la ampliación de posibilidades del profesorado para actuar más allá del aula.

Participantes

Para el caso estudiado, la encuesta fue respondida por 1.047 docentes de educación infantil, primaria y secundaria de centros educativos públicos y privados-concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid; siendo una muestra no aleatoria por bola de nieve (López-Roldán & Fachelli, 2015). Se trata de una muestra con una media de edad de 46,94 años, formada por un 77% de mujeres y un 21,8% de hombres.

La mayoría de los encuestados (42,6%) desempeñan su trabajo principal en la enseñanza secundaria, un 28,3% en primaria y un 20,3% en infantil de los cuales el 11,4% son docentes de niños/as de 0-3 años, el 7,8% de niños/as de 3-6 años y el 1,1% de niños/as de 0-6 años². En cuanto a la antigüedad docente el 18,5% de profesores lleva menos de 5 años desempeñando su profesión, el 14,1% llevan entre 5-9 años, el 28,2% entre 10-19 años, el 26,2% entre 20-29 años y el 13% más de 30 años.

El 86% del personal docente trabaja en un colegio o instituto público, el 6,9% en uno concertado y el 7,2% en uno privado. En relación con el ejercicio de cargos directivos tenemos que el 26,4% del personal docente encuestado ejerce algunos de estos cargos frente al 73,6% que no lo desempeña.

Diseño de la encuesta

La encuesta ha sido diseñada para abordar el objetivo antes mencionado; de esta manera ha sido dividida en dos bloques: un primer bloque sociodemográfico formado por 16 ítems y un segundo bloque formado por 54 ítems para los que se ha utilizado una escala tipo Likert de cuatro puntos [Mínimo = 1; Mínimo-Medio = 2; Medio-Máximo = 3; Máximo = 4] más una

² Estos porcentajes están relacionados con las modalidades de educación infantil existentes: a-centros dedicados a niños/as de 0 a 3 años, b-centros dedicados a niños/as de 3 a 6 años y c-centros que atienden a niños/as de 0 a 6 años.

opción de respuesta “no procede”. Los Ítems del segundo bloque fueron clasificados en tres agrupamientos –grado de dedicación, grado de interés y nivel de competencias/conocimientos- cada uno de los cuales constaba de cuatro ámbitos iguales, dándose un código alfanumérico a cada ítem para facilitar su posterior análisis:

Tabla 1: Ítems de la encuesta y su código alfanumérico

Ítems	Código
A) Ámbito centro-profesorado	
Tareas directas con el alumnado	A1
Preparar clases	A2
Reuniones con otros compañeros/as para coordinarse, asesorar, debatir, formarse, etc.	A3
Reuniones con las familias del centro	A4
Investigaciones dentro del centro-aula	A5
B) Ámbito técnico-político-burocrático	
Asesorar a otros profesionales externos al centro	A6
Participar en debates socioeducativos con otros actores-profesionales externos	A7
Participar en la elaboración de normativa educativa/políticas educativas.	A8
Asesorar y/o colaborar en temas educativos con fundaciones/asociaciones, sindicatos, organismos internacionales, etc.	A9
Participar con opiniones, conocimientos y/o materiales en redes sociales	A10
C) Ámbito formación del profesorado	
Formar a futuros profesores/as en los grados de Magisterio en Infantil o Primaria	A11
Formar a futuros profesores/as en el Máster de Secundaria	A12
Dar cursos de formación continua a otros profesores/as	A13
Elaborar materiales para la formación del profesorado	A14

D) Ámbito científico-académico	
Investigar con otras instituciones fuera del centro	A15
Presentar trabajos en congresos	A16
Elaborar libros de texto y/o materiales didácticos para estudiantes/profesorado	A17
Escribir libros o capítulos de libro, artículos en revistas o periódicos	A18

Tabla 1.-Elaboración propia

Procedimiento

La encuesta fue sometida a un proceso de validación, previo uso, centrado en evaluar la relevancia y claridad de los ítems mediante un proceso de interjueces -conformado por 8 expertos-. Para lo cual se calculó el Índice de Validez de Contenido de Lawashe (IVC) y la Razón de Validez de Contenido (VRC) para ambos parámetros (Lawashe, 1979; Tristán, 2008).

El conjunto de ítems fue evaluado como relevante para su uso presentando todos ellos un VCR > 0.58 y un VCR promedio de la relevancia del conjunto de 0.90 –sobre 1-. Obtuvimos resultados de validación similares en relación con la claridad de los ítems alcanzando un VCR promedio de la claridad del conjunto completo de los ítems de 0.80 –sobre 1.00-. En todos los ítems se registraron IVCs cercanos a 1 punto –entre 0.50 y 1.00 en la mayoría de casos-.

La versión definitiva de la encuesta fue escrita en castellano y diseñada para ser enviada de manera electrónica a través del software libre Google Forms. El envío incluía una descripción de la investigación (objetivos, derechos de los participantes), la garantía del tratamiento anónimo de los datos y una pregunta de consentimiento para participar de forma voluntaria de la encuesta, a partir de la cual se accede al cuestionario.

Una vez obtenido el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, la encuesta fue enviada en 2023 a

las direcciones de correos electrónicos institucionales de todos los centros educativos de Madrid de educación infantil, primaria y secundaria, solicitando, en el cuerpo del correo, distribuir el instrumento al profesorado del centro.

Análisis de datos

El análisis de los datos recopilados con la encuesta se ha llevado a cabo utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.0. Se ha utilizado la distribución de frecuencias como técnica cuantitativa de análisis a partir de la cual hemos podido conocer la frecuencia, en tantos por ciento, de cada una de las respuestas dadas por los docentes madrileños para cada ítem. En esta prueba, aquellos que contestaron "no procede" se clasificaron como casos perdidos, de modo que, han sido mantenidos en el tamaño total de la muestra, pero no se han tenido en cuenta en el análisis. Esto se debe a que, en este caso, los datos recogidos en esta categoría no resultan de interés para alcanzar nuestro objetivo de estudio.

Resultados

Los resultados recogidos en la Tabla 2 muestran que la mayoría de docentes de la Comunidad de Madrid (74,3%-40,2%) dan un grado de dedicación máximo a las tareas del ámbito centro-profesorado, excepto a las investigaciones dentro del aula a las que un 67,1% de docentes da un grado de dedicación mínimo o mínimo-medio. El 74,3% de docentes dan un máximo grado de dedicación a las tareas directas con el alumnado, el 63,1% a preparar las clases y el 52,3% a reuniones con compañeros para coordinarse, debatir o formarse. Destaca que, un 35,6% de docentes da un grado de dedicación mínimo a las investigaciones dentro del aula.

Tabla 2: Grado de dedicación, expectativas y nivel de conocimientos en tareas y funciones del profesorado (%) en torno al ámbito centro profesorado

Ámbito Centro-profesorado³

	Grado de dedicación				Grado de interés				Nivel competencias-conocimientos			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A1	3,8	7,1	14,7	74,3	2,0	3,9	14,6	79,5	0,7	2,3	26,1	70,8
A2	3,7	10,8	22,4	63,1	1,9	6,1	19,6	72,4	0,8	3,2	27,8	68,2
A3	3,7	14,5	29,5	52,3	2,5	7,1	26,8	63,6	1,1	4,7	28,9	65,4
A4	14,4	17,3	28,1	40,2	9,1	14,1	27,5	49,3	3,5	7,9	30,7	58,0
A5	35,6	31,5	19,9	13,0	8,8	19,5	32,8	38,9	11,2	25,1	36,8	26,8

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Min = Mínimo, Min-Med = Mínimo-Medio, Med-Máx = Medio-Máximo, Máx = Máximo.

En relación a los intereses del profesorado observamos que la mayoría de docentes (79,5%-38,9%) tienen un interés máximo en todas las tareas y funciones del ámbito centro profesorado. El 79,5% de docentes tienen un interés máximo en las tareas directas con el alumnado seguido por el 72,4% que tienen un máximo interés en preparar las clases, el 63,6% en las reuniones con compañeros y el 49,3% en las reuniones con las familias del centro.

En cuanto a las investigaciones dentro del aula la mayoría de docentes (38,9%) tiene un interés máximo en esta tarea aunque en su mayoría den un grado de dedicación mínimo a la misma.

³ Grado de dedicación: A1: N. Válido=1017 Perdidos=30; A2: N. Válido=1015 Perdidos=32; A3: N. Válido=1043 Perdidos=4; A4: N. Válido=976 Perdidos=71; A5: N. Válido=969 Perdidos=78.

Grado de interés: A1: N. Válido=1028 Perdidos=19; A2: N. Válido=1028 Perdidos=19; A3: N. Válido=1039 Perdidos=8; A4: N. Válido=988 Perdidos=59; A5: N. Válido=1012 Perdidos=35.

Nivel competencias/conocimientos: A1: N. Válido=1025 Perdidos=22; A2: N. Válido=1024 Perdidos=23; A3: N. Válido=1031 Perdidos=16; A4: N. Válido=985 Perdidos=62; A5: N. Válido=1006 Perdidos=41.

Si nos referimos al nivel de competencias detectamos unos resultados muy similares a los anteriores. La mayoría de docentes (70,8%-36,8%) tienen un nivel de conocimientos máximo o medio-máximo en las tareas y funciones del ámbito centro profesorado. La tarea para la cual los docentes tienen un mayor nivel de competencias es para las tareas directas con el alumnado habiendo dado un 70,8% de docentes la valoración máxima seguida por el 68,2% en preparar clases, el 65,4% en reuniones con compañeros y el 58% en reuniones con familiares. En relación con las investigaciones dentro del aula la mayoría de docentes (36,8%) tienen un nivel de competencias medio-máximo en esta tarea.

Tabla 3: Grado de dedicación, expectativas y nivel de conocimientos en tareas y funciones del profesorado (%) en torno al ámbito técnico-político-burocrático

Ámbito Técnico-Político-Burocrático ⁴												
	Grado de dedicación				Grado de interés				Nivel competencias-conocimientos			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A6	48,6	24,9	15,2	11,4	23,6	24,3	27,3	24,7	18,5	24,8	34,3	22,4
A7	53,6	27,3	12,3	6,7	23,5	23,2	26,8	26,5	18,4	26,3	34,5	20,7
A8	77,5	10,8	5,6	6,2	34,1	19,7	21,0	25,2	31,9	28,1	26,0	13,9
A9	67,1	18,3	9,9	4,7	29,0	22,1	24,6	24,3	24,7	25,8	30,4	19,1
A10	59,6	20,4	13,2	6,8	42,0	23,0	20,2	14,8	30,7	27,2	26,6	15,5

Fuente: Elaboración propia.

⁴ Grado de dedicación: A6: N. Válido=916 Perdidos=131; A7: N. Válido=934 Perdidos=113; A8: N. Válido=861 Perdidos=186; A9: N. Válido=900 Perdidos=147; A10: N. Válido=938 Perdidos=109.

Grado de interés: A6: N. Válido=970 Perdidos=77; A7: N. Válido=976 Perdidos=71; A8: N. Válido=953 Perdidos=94; A9: N. Válido=961 Perdidos=86; A10: N. Válido=971 Perdidos=76.

Nivel competencias/conocimientos: A6: N. Válido=980 Perdidos=67; A7: N. Válido=988 Perdidos=59; A8: N. Válido=968 Perdidos=79; A9: N. Válido=984 Perdidos=63; A10: N. Válido=977 Perdidos=70.

Nota: Min = Mínimo, Min-Med = Mínimo-Medio, Med-Máx = Medio-Máximo, Máx = Máximo.

La mayoría de los docentes (77,5%-48,6%) dan una dedicación mínima a las tareas y funciones del ámbito técnico-político-burocrático. Un 77,5% del profesorado dedica el mínimo de tiempo a participar en la elaboración de normativa educativa, un 67,1% da una mínima dedicación a asesorar o colaborar en temas educativos con asociaciones u organismos internacionales, el 59,6% a participar con opiniones o conocimientos en redes sociales, el 53,6% a participar en debates socioeducativos con profesionales externos y el 48,6% a asesorar a otros profesionales externos al centro.

En cuanto al grado de interés de los docentes en las tareas del ámbito centro profesorado observamos que existe una alta heterogeneidad de respuestas. Una leve mayoría de docentes tiene un interés mínimo o mínimo medio en participar en la elaboración de políticas educativas (53,8%) y en asesorar o colaborar en temas educativos con asociaciones (51,1%). Destaca que, un 42% de docentes tienen un interés mínimo en participar con opiniones o conocimientos en redes sociales.

También observamos que una leve mayoría de docentes tiene un interés máximo o medio-máximo en asesorar a otros profesionales externos al centro (52%) y en participar en debates socioeducativos con otros profesionales (53,3%).

En relación con el nivel de conocimientos en las tareas del ámbito técnico-político-burocrático también encontramos una alta heterogeneidad de respuestas no habiendo claras mayorías. Encontramos que, coincidiendo con los intereses de los docentes, un 56,7% y un 55,2% de docentes tienen un nivel de competencias máxima o medio-máxima en asesorar a otros profesionales externos al centro y en participar en debates socioeducativos con otros profesionales, respectivamente. Sin embargo, en los otros tres

ítems del ámbito técnico-político-burocrático encontramos una tendencia a la disminución del nivel de competencias de los docentes. Detectamos que, los docentes tienen un nivel de conocimientos mínimo o medio-mínimo para participar en la elaboración de políticas educativas (60%) y dar opiniones en redes sociales (57,9%). También un 50,5% de docentes tiene un nivel de competencias mínimo o medio-mínimo para asesorar en temas educativos con asociaciones u organismos internacionales.

Tabla 4: Grado de dedicación, expectativas y nivel de conocimientos en tareas y funciones del profesorado (%) en torno al ámbito formación del profesorado

Ámbito Formación del profesorado ⁵												
	Grado de dedicación				Grado de interés				Nivel competencias-conocimientos			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A 11	74,4	10,0	7,5	8,1	38,5	14,6	18,3	28,6	31,0	20,0	24,7	24,4
A 12	76,8	9,1	6,7	7,4	45,6	15,0	16,9	22,5	38,3	19,1	20,0	22,5
A 13	71,7	12,4	9,5	6,4	32,9	17,9	22,1	27,1	22,7	24,1	29,6	23,6
A 14	64,0	15,3	11,6	9,1	28,1	20,1	25,6	26,1	18,7	25,3	33,3	22,7

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Min = Mínimo, Min-Med = Mínimo-Medio, Med-Máx = Medio-Máximo, Máx = Máximo.

⁵ Grado de dedicación: A11: N. Válido=818 Perdidos=229; A12: N. Válido=816 Perdidos=231; A13: N. Válido=874 Perdidos=173; A14: N. Válido=894 Perdidos=153.

Grado de interés: A11: N. Válido=881 Perdidos=166; A12: N. Válido=864 Perdidos=183; A13: N. Válido=951 Perdidos=96; A14: N. Válido=963 Perdidos=84.

Nivel competencias/conocimientos: A11: N. Válido=882 Perdidos=165; A12: N. Válido=879 Perdidos=168; A13: N. Válido=955 Perdidos=92; A14: N. Válido=973 Perdidos=74.

Los docentes de la Comunidad de Madrid en su mayoría (76,8%-64%) dan un grado de dedicación mínimo a las tareas y funciones del ámbito formación del profesorado: el 76,8% de docentes dedican un mínimo de tiempo a formar a futuros profesores en el Máster de secundaria, un 74,4% a formar a futuros profesores en los grados de Magisterio de Infantil y Primaria, un 71,7% a dar cursos de formación y un 64% a elaborar materiales para la formación del profesorado.

En cuanto al interés de los docentes en las tareas del ámbito formación del profesorado encontramos bastante heterogeneidad de respuestas. Sin embargo, observamos una cierta tendencia a tener un interés mínimo o mínimo medio en formar a futuros profesiones en los grados de magisterio (53,1%) y dar cursos de formación continua a otros profesores (50,8%). Destaca que un 45,6% de docentes tiene un interés mínimo en formar a futuros profesores en el máster de secundaria. Únicamente encontramos que un 51,7% tiene un interés máximo o medio-máximo en elaborar materiales para la formación del profesorado.

El profesorado se siente más preparado para elaborar materiales y dar cursos de formación al profesorado que para impartir docencia universitaria a futuros profesores. El 56% y el 53,2% de los docentes tienen un nivel de competencias máximo o medio máximo en elaborar materiales para la formación del profesorado y en dar cursos de formación continua a otros profesores, respectivamente. Sin embargo, los docentes tienen un nivel de conocimientos mínimo o mínimo-medio para formar a futuros profesores en los grados de Magisterio de Infantil (57,4%) o Primaria y para formar a futuros profesores en el Máster de Secundaria (51%).

Tabla 5: Grado de dedicación, expectativas y nivel de conocimientos en tareas y funciones del profesorado (%) en torno al ámbito científico-académico

Ámbito Científico-académico⁶

	Grado de dedicación				Grado de interés				Nivel competencias-conocimientos			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A 15	72,7	12,9	8,9	5,5	30,8	18,5	21,7	29,0	25,1	28,0	29,1	17,8
A 16	79,3	10,2	6,6	3,9	41,3	22,0	17,4	19,3	32,3	28,0	22,9	16,8
A 17	78,5	9,7	5,7	6,2	38,1	21,2	18,7	22,0	30,2	26,5	25,6	17,6
A 18	82,0	9,1	4,8	4,0	42,4	20,0	16,5	21,1	32,1	24,9	15,8	17,2

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Min = Mínimo, Min-Med = Mínimo-Medio, Med-Máx = Medio-Máximo, Máx = Máximo.

Una proporción ampliamente mayoritaria de docentes dedican un tiempo mínimo a todas las tareas y funciones del ámbito científico-académico: escribir libros o capítulos de libro (82%), presentar trabajos en congresos (79,3%), elaborar libros de texto o materiales didácticos para estudiantes/profesorado (78,5%) e investigar con otras instituciones fuera del centro (72,7%).

Estos resultados se corresponden con los intereses de los docentes ya que, aunque no observamos mayorías amplias como con el grado de dedicación, una mayoría del profesorado presenta un interés mínimo o mínimo-medio en las tareas del ámbito científico-académico: presentar trabajos en congresos (63,6%), elaborar libros o artículos en revistas (62,4%) y elaborar libros de texto o materiales didácticos para estudiantes/profesorado (59,3%). Destaca

⁶ Grado dedicación: A15: N. Válido=876 Perdidos=171; A16: N. Válido=876 Perdidos=171; A17: N. Válido=860 Perdidos=187; A18: N. Válido=866 Perdidos=181.

Grado de interés: A15: N. Válido=945 Perdidos=102; A16: N. Válido=942 Perdidos=105; A17: N. Válido=947 Perdidos=100; A18: N. Válido=944 Perdidos=103.

Nivel competencias/conocimientos: A15: N. Válido=958 Perdidos=89; A16: N. Válido=957 Perdidos=90; A17: N. Válido=953 Perdidos=94; A18: N. Válido=950 Perdidos=97.

que, existe una leve mayoría de docentes (50,7%) que tienen un interés máximo o medio-máximo en investigar con otras instituciones fuera del centro.

Todo ello coincide con el nivel de conocimientos del profesorado para las tareas del ámbito científico-académico ya que una mayoría de docentes tiene un nivel mínimo o medio-mínimo para presentar trabajos en congresos (60,3%), elaborar libros de texto o materiales didácticos para estudiantes/profesorado (57%), elaborar libros o artículos en revistas (56,7%) e investigar con otras instituciones fuera del centro (53,1%).

Conclusiones

En coincidencia con estudios previos, los resultados muestran que, para el caso de la Comunidad de Madrid, el grado de dedicación, las expectativas y el nivel de conocimientos-competencias referidos a las tareas y funciones indagadas reflejan una estructura del campo educativo en la que el docente sigue ubicado principalmente dentro del aula, con escaso margen para dedicarse a otras tareas y funciones fuera de la misma (Monarca & Rodríguez-Tablado, 2024; Monarca et al., 2024a, 2024b).

Esto significa que la estructura del trabajo docente no ha sufrido grandes cambios en lo que respecta a las funciones y tareas a las que debe dedicar la mayor parte de su jornada (Gabriel, 1992; Hargreaves, 1990; Larson, 1988); estas siguen ubicadas principalmente dentro del aula. Esto va acompañado parcialmente por sus expectativas, es decir que, aunque sí hay algo más de interés por participar en otras tareas y funciones fuera del aula, este no queda expresado por la mayoría de los encuestados. Esto también se ve parcialmente reflejado en las respuestas referidas al nivel de conocimientos-competencias para el desempeño en tareas y funciones dentro del campo educativo. Este nivel va bajando a medida que las actividades-funciones se alejan del aula.

Es decir que las respuestas indican que, aunque el profesorado debe dedicar la mayor parte de su jornada de trabajo a tareas dentro del aula, esto coincide tanto con sus expectativas-intereses como con el nivel de conocimientos-competencias. Dicho de otra manera, aunque el profesorado quisiera ampliar su margen de participación más allá del aula, este indica que su nivel de conocimientos-competencias para ello no es suficiente.

Los datos invitan a pensar en la manera en la que el campo educativo se encuentra estructurado y en las posibilidades de participación que define dicha estructura, la cual configura un círculo que se nutre a sí misma a través de los procesos por los que el habitus se configura y la estructura del campo educativo se (re)produce (Larson & Beals, 2024; Monarca, 2024; Saura & Fernández-González, 2017), manteniendo su rasgo histórico, jerárquico y diferenciado.

Referencias Bibliográficas

- Adeniyi, I. S., Al Hamad, N. M., Adewusi, O. E., Unachukwu, C. C., Osawaru, B., Onyebuchi, C. N. y David, I. O. (2024). Educational reforms and their impact on student performance: A review in African Countries. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(2), 750-762.
- Adu-Gyamfi, K. (2020). Pre-service teachers' conception of an effective science teacher: The case of initial teacher training. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 40-61.
- Almeida, M. M., Costa, E., & Carvalho, L. M. (2024). Profissionalização docente em Portugal: tensões e transições. In *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 76-97). Dykinson – CLACSO.
- Amponsah, S., Ampadu, E., & Thomas, M. (2023). Professional development among in-service teachers: motivational factors, pathways and coping strategies. *Educational Review*, 75(4), 703-718.

- Birgin, A., & Pineau, P. (2024). Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). *Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-75). Dykinson – CLACSO.
- Bubb, S., & Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
- Capina, L., & Monarca, H. (2024). Aproximación histórica al aporte de la inspección educativa a la profesionalización docente en Angola, España y Portugal. Octaedro, en prensa.
- Casinader, N. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Oceania. In *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 264-284). Routledge.
- Cheung, A., Keung, C., & Tam, W. (2022). Developing kindergarten teacher capacity for play-based learning curriculum: a mediation analysis. *Teachers and Teaching*, 28(5), 618-632.
- Egido, I. (2024). El acceso a la formación docente: el reto de atraer y seleccionar a candidatos adecuados. ¿Qué sabemos sobre el profesorado? *Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp. 87-124). Narcea.
- Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del "MIR educativo" a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229.
- Feldfeber, M. (2024). La nueva gestión pública en la "revolución educativa" del macrismo. *Las políticas de formación docente en Argentina (2015-2019). Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 240-263). Dykinson – CLACSO.
- Fernández González, N. (2019). El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: Un estudio del discurso y la gubernamentalidad (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2024). Neoliberal Governmentality and Discourse Analysis of interviews. Mothers' Stances on School Choice. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10609999>
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: what about teacher education? Reform, inclusion and teacher education (pp. 83-95). Routledge.
- Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351.
- Gabriel, N. de (1992). Historia de la profesión docente en España. A historia da educação em Espanha e Portugal (pp. 137-156). Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Gonley, S. C., Schmidle, T., y Shedd, J. B. (1988). Teacher participation in the management of school systems. *Teachers College Record*, 90(2), 259-280.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G., & Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis comparado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- Gravett, S., & Kroon, R. (2023). Learning to become a teacher: Student teachers' experiences and perceptions of a one-year initial teacher education programme. *Educational Studies*, 49(6), 861-876.
- Günel, M., & Tanriverdi, K. (2014). In-service teacher training from international and national perspectives: The retention and loss of institutional and academic memories. *Egitim ve Bilim*, 39(175).

- Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 93, 420-425.
- Hargreaves, A. (1990). Teachers' work and the politics of time and space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(4), 303-320.
- Krantz-Kent, R. (2008). Teachers' work patterns: When, where, and how much do US teachers work. *Monthly Lab. Rev.*, 131.
- Larson, M. S. (1988). El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamento de una ideología. *Revista de Educación*, 285, 151-189.
- Larson, M. S., & Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 162-193). Dykinson – CLACSO.
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lorente-Rodríguez, M., & Senent, J.M. (2024). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. *Revisión Bibliográfica (2012-2022)*. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 88-102.
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20.
- Manso, J., & Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 9(13), 71-89.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of education for teaching*, 40(5), 461-473.
- Milana, M., Klatt, G., & Tronca, L. (2024). Towards a network governance of European lifelong learning: a structural analysis of Commission expert groups. *Lifelong Education Policies in Europe and Latin America* (pp. 31-47). Routledge.
- Molina-Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Hekademos: revista educativa digital*, 23, 38-48.

- Monarca, H. (2024). Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. In *Profesionalización docente: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 7-21). Dykinson – CLACSO.
- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 54-78.
- Monarca, H., & Rodríguez-Tablado, M.S. (2024). Formación docente inicial en cuatro Comunidades Autónomas de España. *Hexágono Pedagógico*, en evaluación.
- Monarca, H., & Sánchez-Urán, L. (2022). Procesos selectivos para el acceso al trabajo docente en España. *Revisión crítica. Quaestio. Revista de Estudos em Educação*, 24. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4801>
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez, G., & Gorostiaga, J. (2024a). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509-533.
- Monarca, H., Rappoport, S., Pericacho, J., Mottareale, D., Gratacós, G., Azorín, C., Ruiloba, J., & Messina, C. (2024b). Perceptions of the teaching profession and its professionalisation in Spain. *European Journal of Education*, en evaluación
- Monarca, H., Rodríguez, M., Mottareale, D., & Puertas, A. (2023). Proceso de institucionalización de la formación de maestras y maestros durante el Siglo XIX en España. *Educación y sociedad: claves interdisciplinares* (pp. 982-992). Octaedro.
- Ostinelli, G., & Crescentini, A. (2024). Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis. *Professional development in education*, 50(1), 74-90.

- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Prats, E., & Marín, A. (2017). La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 17-30). Síntesis.
- Reyero, D. (2017). Los buenos docentes. ¿Cuestión de capacitación o de reclutamiento? Una revisión de algunos principios pedagógicos en juego. *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 123-132). Síntesis.
- Rodríguez-Álvarez, M., Monarca, H., Mottareale, D. y Puertas, A. (2025). El «perfil de maestra» promovido por la literatura pedagógica en la España isabelina. *Historia y Memoria de la Educación*, 22, en prensa.
- Romero-Sánchez, E., Gil-Martínez, L., & Almagro-Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
- Sánchez-Anguiano, H., Torre-Díaz, A., & Cordero-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 535-560.
- Sánchez-Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sánchez-Urán, L., & Monarca, H. (2024). Análisis sociohistórico de la incorporación de la mujer a la profesión docente en España. *Praxis, en evaluación*.
- Sánchez-Urán, L., Rappoport, S., Thoilliez, B., & Monarca, H. (2022). El primer año como docente de Educación Secundaria en España. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 97-115.

- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Saura, G., & Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación. *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 65-77). Síntesis.
- Sharma, R., & Kumar, R. (2023). Increasing Public Participation to Ensure Holistic View in Educational Policies/Action Plans. *Indian Journal of Public Administration*, 69(3), 597-608.
- Shin'ichi, S., & Edward R. (Eds.) (2013). *Asian Perspectives on Teacher Education*. Routledge.
- Sisto, V. (2024). Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos. La estandarización como desarrollo profesional en Chile. *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 125-142). Dykinson – CLACSO.
- Strom, K. J., & Viesca, K. M. (2023). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Non-Linear Perspectives on Teacher Development* (pp. 13-28). Routledge.
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44.
- Teo, T., Unwin, S., Scherer, R., & Gardiner, V. (2021). Initial teacher training for twenty-first century skills in the Fourth Industrial Revolution (IR 4.0): A scoping review. *Computers & Education*, 170. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104223>
- Tikly, L. (2024). Realising systemic justice-oriented reform in education in postcolonial contexts. *Global Social Challenges Journal*, 1, 1-11.
- Ubogu, R. (2024). Supervision of instruction: a strategy for strengthening teacher quality in secondary school education. *International Journal of Leadership in Education*, 27(1), 99-116.

- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
- Valle, J., & Matarranz, M. (Coords.) (2023). Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente. Dykinson.
- Ziegler, S., Nobile, M., & Tobeña, V. (2018). Políticas recientes para la educación secundaria en tres provincias argentinas: ¿qué nos enseñan los cambios emprendidos? In *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 155-177). Dykinson.

Recibido: 24/08/2024

Aceptado: 06/12/2024

Cómo citar este artículo:

Monarca, H. y Moraleda-Esteban, R. (2024). La profesión docente en la Comunidad de Madrid, España. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 11, San Luis, p 44-67