



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER
MÁSTER EN PROFESOR DE ESO Y BACH, FP Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS

***EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR EN DOCENTES
PRINCIPIANTES***

Autor/a: Paula Martínez Sevilla

Especialidad: Formación y Orientación Laboral

Tutor/a: Mónica Ibáñez Angulo

Curso académico: 2023/2024

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS	7
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	7
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR.....	7
4.1.1. Origen y definición	7
4.1.2. Causas del Síndrome del Impostor	10
4.1.3. Sintomatología del Síndrome del Impostor	10
4.1.4. Relación con el Síndrome del Burnout	11
4.1.5. Ciclo del Síndrome del Impostor	11
4.2. LA IDENTIDAD DOCENTE Y EL INICIO EN LA PROFESIÓN	12
4.2.1. El cambio en la identidad docente	12
4.2.2. Retos y desafíos característicos del comienzo en la profesión	13
4.3. LAS IMPOSTURAS DOCENTES.....	14
4.3.1. El docente impostor	14
4.3.2. El novato impostor	15
4.3.3. La mirada externa.....	16
4.4. AFRONTAMIENTOS Y RECURSOS DEL IMPOSTOR	16
4.4.1. Tendencias de afrontamiento	16
4.4.2. Recursos contra el impostorismo	17

5. DISEÑO METODOLÓGICO	18
5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA	18
5.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS.....	19
5.2.1. Entrevista en profundidad semi-estructurada.....	19
5.2.2. Análisis de Discurso	22
6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....	22
6.1. APUNTES PREVIOS	22
6.2. INTERPRETACIONES DEL SÍNDROME DEL IMPOSTOR	23
6.3. FACTORES DETONANTES.....	26
6.3.1. Autoexigencia, un factor no tan individual.....	26
6.3.2. Competitividad en el entorno	28
6.3.3. Insuficiencia o inadecuación de la formación.....	29
6.3.4. Cambio en la legitimidad docente.....	31
6.4. CONSECUENCIAS Y EFECTOS	32
6.4.1. Impacto en el docente impostor	32
6.4.2. Impacto en el desempeño profesional	35
6.5. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE AFRONTAMIENTO	38
6.5.1. Desnormalización y consciencia del problema.....	38
6.5.2. Posibles estrategias estructurales	39
6.5.3. Estrategias individuales	42
7. CONCLUSIONES	44
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS	51
ANEXO II. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	53
ANEXO III. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	56
ANEXO IV. ANEXO DE SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR	120

RESUMEN

El Síndrome del Impostor, entendido en esta investigación como un conjunto de experiencias relacionadas con sentimientos de fraudulencia intelectual procedentes de una insuficiencia autoimpuesta que distorsiona el autoconcepto, está presente en el sistema educativo. Y, es que, estas experiencias impostoras no son ajenas a la realidad de muchos docentes en sus primeros años de desempeño profesional. Y, aunque hay quienes pueden pensar que es un hecho transitorio que se solventa con la experiencia, tiene efectos perniciosos tanto para el docente impostor como para el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Es por ello que esta investigación de naturaleza cualitativa se propone indagar en las percepciones de las imposturas docentes e identificar posibles factores detonantes y consecuencias en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo ello con la finalidad de problematizar este Síndrome del Impostor en docentes principiantes para visibilizar los efectos que de él derivan y, de este modo, establecer un marco de conocimiento útil para allanar el camino a posibles estrategias de actuación y solución.

Palabras clave: Síndrome del Impostor, docentes principiantes, desempeño profesional, estrategias de afrontamiento.

ABSTRACT

The Imposter Syndrome, understood in this research as a set of experiences related to feelings of intellectual fraud derived from a self-imposed insufficiency that distorts the concept of oneself, is present in the educational system. However, these impostor experiences are not unknown for teachers in their first years of professional performance. And, although there are many people who may think that it is temporary and goes away with experience, it has harmful effects on both the imposter teacher and the student's learning process.

This is why the aim of this qualitative natural research is to investigate the perceptions of teaching impostures and identify possible triggering factors and consequences in the teaching-learning process. And so, the purpose is to problematize this Imposter Syndrome in novice teachers to shed light on the effects that arise and, in this way, establish a useful knowledge framework that opens a path towards possible action and solution strategies.

Keywords: Imposter Syndrome, novice teachers, professional performance, coping mechanisms.

1. INTRODUCCIÓN

El Síndrome del Impostor se relaciona con el sentimiento de incapacidad por pensarse a uno mismo menos competente de lo que realmente ha demostrado, ya que no interioriza los logros propios. Esta situación hace que el sujeto tema que su supuesta fraudulencia sea descubierta por otras personas del entorno. La investigación presente no interpreta el Síndrome del Impostor como una enfermedad, sino como cotidianidades devenidas de una distorsión que el individuo, con ayuda del entorno y las estructuras de socialización, ha construido y reforzado. Así, en estas páginas se opta por emplear el término Síndrome del Impostor, debido a que es con este concepto con el que se ha popularizado, pero cabe aclarar que en ningún momento la intención es patologizar la realidad a la que hace referencia, sino visibilizarla. Asimismo, se empleará la palabra “impostores” para mencionar a aquellas personas que se identifican con el Síndrome del Impostor, una decisión libre de connotaciones negativas.

Parece común que el Síndrome del Impostor brote cuando una persona se enfrenta a nuevos desafíos académicos o profesionales por lo que se ha ido normalizando y, por ende, ignorando lo que las experiencias impostoras sugieren. Sin embargo, los efectos que pueden tener estas experiencias obligan a detenerse y profundizar en ello y más cuando el desempeño profesional de los impostores afecta al desarrollo óptimo de otras personas. Así, esta investigación aterriza en los docentes impostores, ya que su impostura debe ser atendida si interviene en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Más concretamente aterriza en los docentes principiantes tanto de Educación Secundaria como de Formación Profesional, ya que es en los primeros años donde se considera más frecuente la aparición de imposturas. Y, además, es este perfil de docente porque es para el que prepara el Máster del que forma parte este TFM.

Esta investigación pretende describir la problemática del Síndrome del Impostor en relación con estos docentes noveles. Para ello se profundizará en las percepciones de estos docentes sobre su relación con el fenómeno, se detectarán factores que intervienen en su incidencia, se analizarán los efectos que puede producir tanto en los docentes impostores como en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, asimismo, se conocerán estrategias de afrontamiento.

Para la consecución de lo propuesto, el proyecto se ha inclinado por una metodología cualitativa que sitúa el discurso como eje articulador. Se han desarrollado seis entrevistas a docentes con menos de tres años de experiencia que se han identificado y/o se identifican con experiencias impostoras. Mediante el análisis de discurso de los testimonios de estas personas se ha entendido suficiente para lograr los objetivos propuestos.

2. JUSTIFICACIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje interfieren diversos elementos que dirigen el proceso hacia una buena praxis o, en caso contrario, influyen negativamente en el proceso, desembocando en óptimos o deficientes resultados. Es por este motivo, por lo que identificar y atender esos factores se vuelve imprescindible para elaborar formas de actuación que intervengan positivamente en este proceso en el que se basa la educación.

En este caso, la investigación se ciñe a la parte de enseñanza, es decir, se centra en el agente del profesor, dando valor a cómo su propia percepción sobre sí mismo puede afectar a su ejercicio docente. El autoconcepto juega un papel imprescindible tanto en la esfera personal como profesional. Y, aunque parece que el autoconcepto es un hecho subjetivo de la propia persona, se demuestra que el sistema educativo y las estructuras de socialización intervienen en la construcción del *self*.

Así, es común que los docentes principiantes vivencien situaciones similares en sus primeros años en la profesión, se trata de un proceso de adaptación en el que es común que ciertas inseguridades afloren dibujando su identidad profesional. Estas inseguridades, derivadas tanto de la inexperiencia como de factores internos, muchas veces se traducen en sentimientos de duda, angustia y estrés; estas percepciones están vinculadas a lo que se denomina síndrome y/o fenómeno del impostor. El hecho de que los profesores en sus primeros años de docencia transiten el fenómeno del impostor deriva en un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que son transmisores de concepciones en sus aulas. Asimismo, este fenómeno se encuentra correlacionado con el Síndrome del Burnout, una problemática presente en este campo profesional, la cual, nuevamente, vuelve a ocasionar disrupciones en el proceso de enseñanza.

Por lo dicho, el objetivo de indagar en el Síndrome del Impostor en docentes principiantes se sustenta en la idea de que este fenómeno influye negativamente tanto en las propias personas que lo sufren como en el aprendizaje de su alumnado, por lo que, conocer la realidad –los rasgos del síndrome, los factores que intervienen en su incidencia y las consecuencias que se reflejan en el proceso E-A–, permite actuar sobre ella, evitando sus consecuencias nocivas.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo central de la investigación presente consiste en analizar las percepciones y vivencias en torno a la identidad y práctica docente que se genera a partir de haber padecido el Síndrome del Impostor mediante el discurso de los profesores principiantes de educación secundaria (ESO y Bachillerato) y de Formación Profesional.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar en las interpretaciones de los docentes principiantes sobre el Síndrome del Impostor.
2. Detectar causas que favorezcan la aparición de experiencias impostoras en los docentes principiantes.
3. Analizar los efectos y la incidencia que produce el Síndrome del Impostor en el docente y en su desempeño profesional.
4. Estudiar las estrategias tanto individuales como colectivas que se desarrollan para solventar la problemática e identificar posibles prevenciones estructurales.

4. MARCO TEÓRICO

Nosotros, como investigadores, y como parte de los sujetos sociales del presente en el que nos correspondió vivir, nos apropiamos del conocimiento acumulado históricamente, entrando a la vez en una praxis social en la que se busca un futuro plural, y, ¿por qué no?, inédito, con respecto a anteriores percepciones de apropiación de la realidad. (Jiménez, 2004, p. 40)

4.1. EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR

4.1.1. Origen y definición

El denominado Síndrome del Impostor tiene una breve trayectoria literaria académica, puesto que tiene su origen en 1978, cuando las psicólogas clínicas Pauline Clance y Suzanne Imes publicaron *The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention*, un estudio sobre el comportamiento de un grupo de mujeres de alto rendimiento profesional en el que identificaban una manifestación psicológica que impulsa la fraudulencia

intelectual del propio sujeto (Quevedo, 2023). El empleo de este concepto u otros similares como fenómeno del impostor, fraudulencia percibida y/o síndrome del fraude, se ha ido popularizando y tomando parte del debate de la comunidad científica (Bravata et al., 2019) y, aunque no se recoge como una alteración o trastorno oficial, “su presencia es notoria en muy diversos contextos socioculturales, así como sus consecuencias negativas en los ámbitos académicos y laborales” (Sáez, 2021, p. 9).

Clance e Imes se basaron en distintas investigaciones que realizaron con la participación de pacientes femeninas que se distinguían por sus logros profesionales, como ser doctoras o especialistas en diversos campos; sin embargo, todas ellas tenían en común que no interiorizaban sus éxitos, a la vez, que experimentaban sentimientos fraudulentos en sus ámbitos profesionales (Quevedo, 2023). “Ellas mismas consideraban que no eran tan buenas como eran vistas desde fuera, además de sentir que sus logros venían de la mano de la suerte, estaban sobrevalorados o, simplemente, eran un error” (Galán, 2022, p. 18), sintiendo que estaban engañando al resto por no ser merecedoras de su puesto y generando un miedo a que se descubra esa autocreencia. Así, las autoras lo describieron como “la experiencia psicológica de que los logros propios no vinieron por la propia habilidad, sino, más bien como fruto de la suerte, por haber trabajado más que otros, manipulando las impresiones de los demás” (Chávez y Puma, 2023, p. 52). La suerte, el carisma, el esfuerzo extra, las circunstancias favorables o el juicio erróneo de los evaluadores son algunas de esas razones externas (Faulkner, 2015). En esta misma línea, Parkman (2016) añade otras causas como la reducción de los estándares, la influencia de redes creadas o, incluso, el encanto propio.

Bajo estas premisas, Clance e Imes asociaron los hechos al género femenino, hablando del Síndrome de la Impostora, declarando que existen evidencias significativas para afirmar que es sistemático que las mujeres tengan unas autoexpectativas inferiores a las de los hombres respecto a la propia capacidad (Galán, 2022). Sin embargo, el Síndrome de la Impostora no ha quedado exento de diferentes críticas. Por un lado, se ha reprochado que hablar de este síndrome es patologizar las cotidianidades de las mujeres (Prior, 2022), lo cual asumen como verdadero, puesto que Clance insistió en que su intención era nombrar una realidad y no patologizarla, por lo que sustituyó el término *síndrome* por *fenómeno* del impostor. Y, es que, como se ha mencionado, no es una patología reconocida, aunque sí se han desarrollado diferentes herramientas de identificación del fenómeno, como son la *Clance Impostor Phenomenon Scale* de 1985 y la *Perceived Fraudulence Scale* de 1991 (Cornejo et al., 2022). Por otro lado, diversas investigaciones posteriores afirmaron que es un fenómeno que no se

restringe únicamente a vivencias femeninas, sino que también es experimentado por hombres, sin negar la prevalencia en ciertos colectivos atravesados por las variables de género, etnia o clase social (Clark et al., 2014; Silva et al., 2021; Cornejo et al., 2022).

Incluyendo estas críticas, van surgiendo diferentes definiciones del fenómeno del impostor. Así, en 1981, Harvey describe este fenómeno como:

una experiencia intensa y subjetiva de falsedad relacionada con los logros entre personas con un historial documentado de éxito, creyendo secretamente que en realidad son menos competentes e inteligentes que sus compañeros; concomitantemente, temen ser descubiertos y desenmascarados por otras personas significativas profesionalmente. (Chávez y Puma, 2023, p. 52)

Otra definición, de la mano de McElwee y Yurak (2010), lo define como la percepción reiterada de duda y miedo de finalmente acabar siendo exhibido como un fraude en donde uno se desenvuelve, pese a que sus habilidades y capacidades sean objetivamente tangibles. En general, se está definiendo una fraudulencia intelectual por sentirse menos competente de lo que se es.

Más recientemente, se han ido desarrollando otras investigaciones que han puesto la mirada en la incidencia y el impacto del fenómeno, como es la de Hutchins y Rainbolt titulada *What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities* (2017), estudio que incide tanto en los desencadenantes, como en las consecuencias del síndrome y las distintas formas de afrontamiento. De manera similar, se encuentra la investigación de Parkman, *The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact* (2016), que se centra en los efectos que tiene el síndrome y en las tendencias de tratamiento del mismo. Asimismo, cabe destacar a Wilkinson et al., quienes en *The neoliberal university and the neurotic academic: A textual analysis of ITV drama Cheat* (2020), mediante una metodología autoetnográfica de un personaje ficticio, ahondaron en las experiencias y vivencias del fenómeno. Estas investigaciones, junto con otras que han trabajado en la misma línea, prueban que el Síndrome del Impostor constituye una cuestión significativa para distintos campos de estudio y reconocer la manera en la que atañe al desarrollo vital de los sujetos que lo sufren debe definirse como una labor imprescindible para comprender las consecuencias tanto para el propio individuo como para su entorno y ámbito de actuación.

4.1.2. Causas del Síndrome del Impostor

Ciertos autores (Dudau, 2014; Gabsby, 2020; Arleo et al., 2021) hablan de causas individuales que posibilitan la producción del síndrome; así, algunos determinantes detectados podrían ser: baja autoestima, falta de confianza, actitudes perfeccionistas, experiencias pasadas, etc. Pero aparecen otros con una naturaleza más estructural como puede ser la pertenencia a colectivos vulnerables o, también, pertenecer a profesiones masculinizadas siendo mujer o viceversa. Asimismo, el clima del entorno y las formas de socialización que se dan en el mismo puede ser un factor concluyente, como es el ejemplo de ambientes de competitividad o donde la obtención de logros es constante e imprescindible. De este modo, aunque el Síndrome del Impostor parece un problema individual, éste brota muchas veces de las estructuras sociales y de los procesos de socialización, algo que comienza a ser más colectivo y en donde se puede intervenir.

Referenciando de nuevo el estudio de Hutchins y Rainbolt (2017), estos autores realizan un listado de aquellos factores y/o situaciones que provocaron pensamientos de impostorismo en docentes académicos y, simultáneamente, lo relacionan con el sentimiento que le sucede a ese pensamiento. El primer desencadenante hace mención a situaciones de cuestionamiento – comentarios implícitos y/o explícitos– por parte de compañeros, estudiantes o del propio individuo, lo que provoca un sentimiento de duda y desconfianza ante su propio dominio de la materia o pensamientos sobre si esas personas le identifican apropiado para cubrir el puesto en el que se encuentran. La segunda situación que se relaciona con el origen del Síndrome del Impostor puede ser en el propio momento de experimentar un éxito reaccionando con un cuestionamiento de su legitimidad profesional. Otra tesitura se refiere a situaciones en las que se ejecuta una comparación con y/o entre compañeros, lo que desemboca en pensamientos distorsionados. Y, por último, hablan de cuando se analiza la productividad de su desempeño generando sensaciones de ineficacia.

4.1.3. Sintomatología del Síndrome del Impostor

Clínicamente hablando, aunque el Síndrome del Impostor no está categorizado como un trastorno psicológico en el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), sí se entiende como una forma específica de inseguridad cognitiva acompañada de síntomas comunes como ansiedad, mayor autocrítica, dudas constantes sobre las propias capacidades y el miedo persistente a ser expuesto como un fraude (De Oliveira et al., 2024). Y, es que, como ya se ha ido manifestando, algunos de los indicios del síndrome se vinculan

estrechamente con: distorsión en la valoración de las propias competencias, otorgación del éxito a factores externos, autocrítica e insatisfacción persistente, autosabotaje, temor a no alcanzar las expectativas, miedo al descubrimiento de fraude, etc. (Bravata et al., 2019; Gabsby, 2020). No obstante, también hay un consenso general respecto a la unión de los anteriores signos sintomatológicos con la angustia y el agotamiento psicológico, con la ansiedad e, incluso, con marcos depresivos; asimismo, aparece una correlación alta entre el Síndrome del Impostor y el Burnout (Chandra et al., 2019).

4.1.4. Relación con el Síndrome del Burnout

El Burnout es también nominado como el Síndrome del Burnout o el Síndrome de estar quemado, este es enunciado por primera vez por el psiquiatra Freudenberger, quien lo describió como un problema profesional cuya sintomatología se caracterizaba por la desmotivación, el agotamiento y la pérdida de energía, síntomas que acaban dirigiéndose a conductas agresivas y/o actitudes apáticas hacia las personas con las que trabajan o para las que trabajan; asimismo, afirmaba que la causa era la sensación de desgaste y fracaso tras una sobrecarga de trabajo (Ureta, 2024).

Además, otros autores como Edelwich y Brodsky sugieren la existencia de una correlación positiva entre este síndrome y profesiones destinadas a atender y ayudar a personas, ya que se da una presión en el trabajo que no sucede en otros puestos (Ureta, 2024). “Dan un enfoque a la población de riesgo de padecer este síndrome cuyo objeto de trabajo son las personas que integran el sector de docentes, donde su trabajo tiene relación directa con estudiantes, colegas y directivos” (Ureta, 2024, pp. 30-31). Y, es que, aparecen diversos estudios en los que se comprueba que los grupos más vulnerables para convertirse en huéspedes de ambos síndromes son los enfermeros, psicólogos, trabajadores sociales, policías, médicos, fisioterapeutas, académicos y, cómo no, los docentes (Ramos et al., 2021).

4.1.5. Ciclo del Síndrome del Impostor

“El Fenómeno del Impostor ocurre mediante la presencia de un ciclo relacionado al afrontamiento por parte del individuo afectado para con tareas que se relacionen al deber o al trabajo donde se desenvuelve el individuo” (Chávez y Puma, 2023, p.18). Ante tal presencia los impostores –entendidos como aquellos que sufren el fenómeno– tienden a adquirir conductas de procrastinación o de sobre-preparación (Huecker et al., 2023).

Este ciclo se inicia en el momento que el impostor se enfrenta a una labor vinculada con logros e imagina sus resultados con unos requisitos más altos de lo realmente exigido por el miedo a que se descubra que sus capacidades no están al nivel, del mismo modo, en frecuente que se posponga la tarea por la desconfianza de realizarla adecuadamente. Consecuentemente, se afirma que ante esta previsualización junto con la ansiedad relacionada con el síndrome, el sujeto contesta a la tarea con conductas de procrastinación inicial comenzando cuando la presión es alta debido a la limitación temporal o de sobre-preparación intensa como compensación ante sus dudas (Huecker et al., 2023; Quevedo, 2023).

Después, según Lima (2023), cuando se completa la tarea, estos impostores sienten una sensación de alivio, pero este sentimiento es temporal. Al mismo tiempo que creen en el resultado alcanzado, este éxito no les confirma su capacidad para lograrlo, por lo que se crea un nuevo desafío y la duda sobre esta nueva competencia refuerza la ansiedad. El ciclo del impostor se reinicia, se repite y se intensifica cada vez que se logra un nuevo éxito. En definitiva, el ciclo se cierra con al menos tres señales: la creencia de que se está engañando a otras personas; el miedo a la exposición y; la falta de reconocimiento de las propias cualidades. Por tanto, parece ser más un patrón fijo de pensamiento que un trastorno emocional.

4.2. LA IDENTIDAD DOCENTE Y EL INICIO EN LA PROFESIÓN

4.2.1. El cambio en la identidad docente

Antaño, la adquisición del rol docente se diferenciaba en dos pasos, la formación docente inicial que capacitaba de manera casi completa para el oficio y, tras ella, la inculcación de una identidad profesional con naturaleza bastante rígida acompañada de una formación que aparecía puntualmente ante necesidades de actualización y perfeccionamiento. Por ello, se le otorgaba gran importancia a la formación previa y acceso al oficio y no tanto a lo que le sucedía, pues se interpretaba como dado desde la estructura profesional. Sin embargo, se da un giro que tiene que ver con el debilitamiento institucional propio de la era posmoderna, lo que se ha denominado como *individualismo institucionalizado*, *desinstitucionalización* y/o *instituciones fantasma* (Bolívar et al., 2014). Ahora, debido a una ausencia de cobertura institucional, ya no es suficiente con la formación previa, ya que cuando se accede a la profesión los docentes se sienten un tanto desarmados, ya que cada persona debe construir su propio rol en cada situación y ganar personalmente reconocimiento en el contexto laboral. Vezub y Alliaud (2012) recuperan la teoría de Dubet (2006) sobre la decadencia de la

escuela, afirmando que lo que antes se garantizaba por parte de la institución, ahora es el individuo quien lo ha de asegurar en la práctica cotidiana. Así, mientras anteriormente la identidad docente era rígida y se adquiría nada más comenzar en el oficio, ahora es fruto de un largo proceso.

Esta nueva realidad supone que esos dos pasos mencionados se difuminen, habiendo un giro:

hacia una visión más integral de la formación docente, que contempla las diversas etapas y ámbitos de socialización profesional, contribuyendo al abandono reciente de los términos perfeccionamiento y actualización, que son paulatinamente reemplazados en la bibliografía especializada por la noción de desarrollo profesional docente. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 14)

Este cambio de perspectiva pone de relieve que las necesidades formativas están sujetas a cada etapa de la trayectoria profesional, ya que cada fase se caracteriza por exigencias y preocupaciones diferentes, apareciendo maneras comunes de concebir y afrontar las labores en cada momento –esto no quiere decir que no intervengan factores individuales– y la forma de responder en cada ocasión irá configurando la identidad docente que, ahora, está en constante construcción. Así, el periodo inicial suele presentarse como complejo reflejando la fase de formación previa como insuficiente.

4.2.2. Retos y desafíos característicos del comienzo en la profesión

En general, “los comienzos laborales siempre son difíciles; la dificultad aumenta en las profesiones que involucran a las personas; la debilidad institucional, propia de estos tiempos, y el mayor nivel de exposición personal que trae aparejado añaden nuevos problemas para los novatos” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 15). Esta etapa inicial en la profesión docente está sujeta a sentimientos y desafíos comunes como inseguridades en el desempeño ligadas a la inexperiencia, sensaciones de responsabilidad porque de su figura depende el aprendizaje de su alumnado, afrontar funciones que van más allá de la enseñanza, etc. (Flores, 2009). Algunas de estas funciones concretas que complican esta etapa son:

gestionar el aula, planificar las prácticas de enseñanza, motivar a los estudiantes, preparar material didáctico, atender a la diversidad de los estudiantes, tratar con las familias, participar en la organización escolar, interactuar con documentos, relacionarse con colegas y asimilar patrones de comportamiento. (Sánchez-Urán et al., 2022, p. 98)

Otro de los conflictos brota de las discordancias entre los modelos aprendidos y las condiciones y realidades de los centros y aulas. Este distanciamiento se vivencia como un *salto al vacío* en el que los novatos no acostumbran a posicionarse como capaces o preparados a la hora de confrontar las complejas situaciones de la realidad laboral que, normalmente, no han sido previstas en su formación inicial (Sánchez-Urán et al., 2022).

Asimismo, en el nivel de secundaria brota una problemática particular y, es que, siguiendo a Bolívar (2006) la formación recibida por parte del docente insiste en una disciplina académica base que se centra en los contenidos a transmitir y, posteriormente, se le añaden pinceladas sobre herramientas didácticas y pedagógicas a incluir para la transmisión. Por ende, cuando comienzan la práctica docente se ven obligados a *reconvertirse profesionalmente*, restando importancia a su conocimiento y funcionamiento academicista y afrontando la importancia de la formación pedagógica –de la que muchas veces escasean–.

Se entiende que este periodo es un momento decisivo que origina tensiones y conflictos donde la respuesta ante ello es una (re)configuración de la manera de comprender la identidad profesional (Flores, 2009), puesto que estas experiencias iniciales influenciarán en actitudes, prácticas y filosofías que darán forma al resto de su trayectoria docente. Además, se entiende como fase crítica por poder ocasionar sentimientos de soledad, agobio y depresión influyendo en su práctica docente o incluso derivando en el abandono prematuro de la profesión (Sánchez-Urán et al., 2022).

4.3. LAS IMPOSTURAS DOCENTES

4.3.1. El docente impostor

Como es evidente, este Síndrome del Impostor puede presentarse en el perfil personal y laboral de personas pertenecientes a diversos ámbitos profesionales; sin embargo, prevalece en aquellas profesiones en las que se ejecutan funciones con desempeño constantemente evaluado; es el caso de las condiciones del campo de la enseñanza (Norem, 2008). Además, respecto a aquellos docentes con mínima experiencia, la duda de la legitimidad del estatus profesional que poseen hace que el Síndrome del Impostor pueda aflorar con mayor facilidad presentándose como germen de angustia y sufrimiento (Lima, 2023).

En el sistema educativo,

la incapacidad de percibir el éxito propio y la sensación de falsedad o simplemente el pensar que nunca se está a la altura es una realidad que viven tanto docentes como estudiantes, lo cual termina afectando en gran medida el proceso de enseñanza. Debido a ello el desempeño es uno de los aspectos que puede verse considerablemente afectado por el síndrome del impostor. (Quevedo, 2023, p. 33)

El Síndrome se manifiesta con la dificultad de los docentes temiendo ser desenmascarados en cualquier momento (Bernard et al., 2020). A menudo, el Síndrome del Impostor arrastra a los profesores a un trabajo excesivo y agotador y este mayor esfuerzo tiende a intensificar su sufrimiento, de este modo, se encuentra una asociación positiva entre el síndrome y distintas manifestaciones psicopatológicas como ansiedad y estrés, incluso depresión.

En añadido, los profesores que se relacionan con este síndrome suelen tener un bajo sentido de eficacia y baja autoestima. Y, es que, de la imagen distorsionada de las propias capacidades surge un malestar personal que origina una cadena de eventos adversos de forma estocástica impactando negativamente en la calidad de vida del profesor que, a su vez, provocan otros daños como en su actividad laboral pudiendo suponer el abandono temprano de la profesión (Lima, 2023).

4.3.2. El novato impostor

Al igual que en todas las profesiones se puede experimentar el fenómeno del impostor, pero en alguna la incidencia es mayor, en el desarrollo profesional también hay momentos en los que el síndrome tiene más fuerza. Y, es que, con el paso del tiempo tiende a disminuir, por lo que, afecta mayormente a los docentes más jóvenes y con poca experiencia profesional (Kelly et al., 1999). Esto también se relaciona con la idea de que los impostores noveles con sus elevadas expectativas acceden a un entorno donde hay personas que ya destacan y, de nuevo, autoinfravaloran su capacidad.

Además, cuando ingresas en un puesto como el de profesor aparecen más funciones a ejecutar que las propias tareas de enseñanza, generando nuevos desafíos para el profesional novato. Es corriente que al comprometerse con retos desconocidos dentro de un centro escolar, estos profesionales de la educación experimenten presión, inseguridad o la impresión de estar poniendo a prueba sus capacidades; no obstante, no es normal que estas percepciones sean reiterativas, puesto que si no se alcanza un estado óptimo el desempeño profesional quedará limitado perjudicando al estudiantado. En esta línea, Quevedo (2023) declara que:

En los docentes con poco tiempo de egresados, las inseguridades respecto a los nuevos retos podrían ser normales, pero si logran prolongarse y hacerse frecuentes a medida que se asumen nuevos roles lograrían dar señales del síndrome, esto se da con mayor frecuencia en los primeros trabajos debido a la poca o nula experiencia. (p. 34)

4.3.3. La mirada externa

Los impostores miden su valor personal mediante la mirada externa, es decir, mediante la evaluación que manifiestan otros sujetos sobre ellos; consecuentemente, se resalta una necesidad de aprobación imprescindible para alcanzar su bienestar y felicidad. Esta actitud disfuncional está aún más ligada a la noción de desempeño, en el sentido de que un mal resultado define a una persona como inferior. De este modo se entiende, como se avanzaba, que el síndrome predomina en contextos en los que la evaluación constante está presente y, ¿qué es la enseñanza si no es evaluada? Y, es que, la función del docente es dirigirse a un público –el alumnado–, el cual es crítico y perseverante con las comparaciones. Además, se recuerda que en el escenario educativo existen otros agentes que entran en acción, como son los compañeros y las familias.

El contexto de las instituciones educativas se caracteriza por una continua corporativización a lo que le acompaña una inclinación hacia la comparación de profesionales, lo que recae perniciosamente sobre el fenómeno del impostor (Hutchins, 2015). Sin embargo, son también los propios impostores los primeros en compararse y este hecho se vuelve más dañino cuando lo hacen con los docentes genuinamente exitosos. De nuevo, esto desencamina en sensaciones de ineficacia e ilegitimidad ante el resto.

4.4. AFRONTAMIENTOS Y RECURSOS DEL IMPOSTOR

4.4.1. Tendencias de afrontamiento

Los noveles superan sus dificultades de distinta manera, ya sea compartiéndolas con sus colegas, colectivizando la enseñanza o desplazando la responsabilidad hacia afuera o hacia arriba, haciendo recaer la culpa en la institución, los directores, el sistema en general, o en los mismos alumnos y padres. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 20)

En el caso de los impostores, lo común es autocargarse de culpas y mantener en silencio sus sentimientos, ya que su objetivo principal es no ser descubiertos, por lo que expresar esas sensaciones lo situaría en una posición de evidencia que confirmaría su creencia (Hutchins y

Rainbolt, 2017). Sin embargo, ser conscientes de la existencia del síndrome y de sus efectos obliga a atender el problema tanto de forma individual como colectiva y, por tanto, romper el silencio.

A escala individual, es decir, las propias estrategias de los impostores docentes han sido recogidas por Hutchins y Rainbolt (2017), quienes enuncian dos tendencias de abordaje ante las experiencias impostoras. Por un lado, sugieren que el *afrontamiento evitativo* anula al individuo de la realidad debido a una desvinculación mental y conductual, lo cual se entiende como disfuncional y más dañino psicológicamente. La táctica de ignorar las preocupaciones intrínsecas conlleva un alivio temporal, pero a la larga se traduce en mayor riesgo de agotamiento, ya que la problemática continúa presente.

Por otro lado, las autoras hablan del *afrontamiento activo*, el cual supone tomar acción directa para mitigar o abolir el evento estresante, en otras palabras, a esta tendencia se le asigna un carácter positivo porque evoca la intención de abordar su malestar. Este tipo de afrontamiento se relacionan con estrategias instrumentales y emocionales que normalizan las tendencias impostoras y alteran –positivamente– las distorsiones cognitivas en torno a las atribuciones de desempeño y capacidad.

Hutchins y Rainbolt señalan que alguna de estas acciones –que requieren de una consciencia minuciosa sobre el Síndrome– son generar constantemente un diálogo interno positivo, reconocer éxitos de otros ámbitos de la vida para compensar las preocupaciones en el área laboral, reflexionar sobre el significado de éxito, analizar cómo se ha alcanzado un logro minimizando el rol de elementos externos y priorizando el desempeño propio, implicar a terceros en búsqueda de una retroalimentación, etc.

4.4.2. Recursos contra el impostorismo

Con lo dicho hasta el momento se problematiza la recurrencia de docentes principiantes que se sienten impostores en el sistema educativo, es por ello, que deben surgir acciones de asistencia a estos profesionales destinadas a la inserción y permanencia de estas personas en los centros escolares, en este caso, de secundaria y Formación Profesional.

Estos espacios están conformados por nuevos desafíos en la totalidad de la trayectoria docente, pero fundamentalmente en el inicio del trayecto. Vezub y Alliaud, en su investigación *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles* (2012), hablan de la importancia de crear experiencias

colaborativas entre pares y de la responsabilidad institucional para favorecer los primeros años de trabajo en general y el compromiso por parte de los centros para instruir en el contexto sociocultural concreto y sus condiciones educativas determinadas.

En resumen, este modelo de estrategias evita el aislamiento y el encierro dentro del aula y, contrariamente, favorecen oportunidades de compañerismo (Bolívar, 2006) favoreciendo al docente en singular y a la institución educativa en plural.

Los dispositivos que facilitan el trabajo cooperativo entre los profesores pueden ser una plataforma más fructífera para conseguir el desarrollo de las instituciones y de los docentes. Mediante una agenda común de actividades y un conjunto de valores compartidos, los profesores se integran con sus colegas, más allá del espacio privado del aula. (Vezub y Alliaud, 2012)

5. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación opta por un encuadre cualitativo porque el Síndrome del Impostor no es otra cosa que los sentimientos impostores que sufren ciertas personas, y ¿qué son los sentimientos sino son subjetividades? ¿Cómo indagar en las subjetividades sin dar voz a estos impostores? Así, mediante la realización de seis entrevistas individuales a docentes principiantes impostores y su posterior análisis de discurso, es como se logrará dar respuesta a los objetivos. Se trata de crear un contacto cercano y de confianza con estas personas para aproximarse al sentido con el que estos profesionales interpretan el Síndrome del Impostor y qué tipo de representaciones simbólicas y significaciones le otorgan.

5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Como se ha ido viendo, el Síndrome del Impostor, aunque realmente haga referencia a un fenómeno y no a un síndrome, muchas veces es patologizado y, consecuentemente, estudiado desde diversas ramas científicas, pero silenciado en los espacios de cotidianidad y haciendo que el impostor se abstraiga e ignore esa realidad o la sufra sin colectivizarla. Por este motivo, se decide asignar un carácter cualitativo a esta investigación, ya que sus herramientas de estudio favorecen la humanización del objeto de estudio, poniendo en el centro a la población objeto y abandonando la naturaleza cuantitativa que, aunque útil, tiende a inmovilizar lo humano en códigos cuantificables.

La perspectiva cualitativa presta atención a la simbología y significaciones, brota como un artefacto para (re)pensar los significados dependiendo de cómo son expresados y narrados mediante los discursos, como un artefacto para olvidar lo preciso y lo objetivo –cuantitativo– y alcanzar las subjetividades –cualitativo– insistiendo en las vivencias y validando lo contextual (Jiménez, 2000). Consecuentemente, la mirada cualitativa permite incidir en la forma en la que los docentes entrevistados realmente interpretan su impostorismo. No se quiere ser exhaustivo, el objetivo es acercarse a las vivencias de aquellos profesionales de la enseñanza que se sienten atravesados por el Síndrome del Impostor.

Para este fin, se plantea un trabajo de campo basado en entrevistas individuales y su posterior análisis de discurso. Estas estrategias metodológicas de recogida y estudio de información y significación son explicadas detalladamente a continuación.

5.2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS

5.2.1. Entrevista en profundidad semi-estructurada

Teniendo en cuenta las necesidades y requisitos de este estudio, se ha optado la entrevista en profundidad como método apropiado para penetrar en el plano discursivo y en sus significaciones cualitativas. Se define como “una interacción social entre dos personas en la que se va a generar una comunicación de significados; una va a explicar su visión del tema el entrevistado y la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación” (Varguillas y Ribot, 2007, p. 250). Del mismo modo, este método presenta un carácter flexible que permite opiniones abiertas, es decir, crea la oportunidad de ampliar la información sobre el tema en cuestión.

Respecto a la decisión de que la entrevista tenga un carácter semi-estructurado recae en que las preguntas abiertas facilitan que el entrevistado manifieste y matice sus respuestas haciendo que afloren cuestiones llenas de significados las cuales no habían sido tenidas en cuenta o no habían sido exploradas con la merecida atención. Pero, simultáneamente, existe un guión (Anexo I) con categorías temáticas y preguntas orientativas que hace que la entrevista no se desencamine y que consiga dirigirse al objetivo marcado.

Con esto dicho se abre paso a cuestiones más técnicas: ¿A quién se quiere entrevistar? ¿A cuántas personas? ¿Qué rasgos van a presentar los participantes? ¿Cómo se van a seleccionar?, etc. Como se ha ido describiendo, la población objeto de estudio está compuesta por docentes principiantes del sistema de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional

que sienten que el fenómeno del impostor les afecta de cierta manera. Como docentes principiantes se va a interpretar aquellos que tengan una práctica profesional inferior a tres años. Asimismo, como se ha ido deslumbrando que es un fenómeno que afecta a la totalidad de las personas –aunque sea más frecuente en colectivos vulnerados– no se harán distinciones por género u otras condiciones; sin embargo, en medida de lo posible se intentará que haya variedad.

Respecto al número de entrevistas, se han realizado un total de 6, considerando una cantidad pertinente para la finalidad de esta investigación. Los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo de bola de nieve, “que se basa en la idea de red social y consiste en ampliar progresivamente los sujetos de nuestro campo partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos” (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Esta estrategia de muestreo consiste en solicitar a los primeros entrevistados que faciliten el contacto de otros posibles participantes, proporciona accesibilidad a individuos de difícil acceso si se desarrollara de otra forma, es escogido porque al tratarse de una red de contactos genera una confianza entre la entrevistadora y los participantes muy conveniente para que sean ellos mismos los que profundicen en las interrogantes que se les plantean.

En esta ocasión, el método de bola de nieve se podría interpretar como dos bolas diferentes, ya que hay dos personas de referencia que impulsan la rueda. Son dos personas que mediante un sondeo del propio entorno aparecen. La primera se trata de una amistad propia y la segunda aparece por casualidad gracias a un contacto personal ajeno a la docencia. Cada una de estas personas facilita un nuevo contacto. En un caso el de una compañera de trabajo que, posteriormente, traerá a la investigación a una antigua compañera de la carrera universitaria. En el otro caso, la persona de referencia ofrece el contacto de un amigo, quien posibilita la participación de una nueva participante con quien realizó el Máster de Profesorado.

El procedimiento para contactar con todos los participantes ha sido similar en todos los casos, excepto con una de las personas de referencia que se mantuvo una conversación sin pasos previos. En líneas generales, la primera persona exponía a su contacto lo que consideraba sobre el proyecto y si esta mostraba interés en participar, la primera facilitaba el número de teléfono de la segunda. Aquí aparece el primer contacto con los participantes donde se les hace una presentación amigable tanto de la entrevistadora como de la investigación vía Whatsapp. Además, se les manda la Carta de Consentimiento Informado (Anexo II), un documento con índole formal en el que se detalla el objetivo general de la investigación, el

procedimiento de la entrevista y asuntos sobre el anonimato. Tras su aceptación se concreta fecha y hora y, por motivos geográficos, se les manda un enlace de Google Meet para hacer un encuentro por vídeo-llamada, excepto con la única que es posible reunirse presencialmente.

Así, a través de este procedimiento y aclarando que los nombres de los participantes son sustituidos por nombres ficticios, se ha logrado entrevistar a las siguientes personas:

- **Virginia.**
 - Este año es su segundo curso académico.
 - Actualmente ejerce en el IES Profesor Tomás Hormigo, Estepona.
 - La entrevista duró 56 minutos.
- **Carlota.**
 - Este año es su primer curso académico.
 - Actualmente ejerce en el IES La Bureba, Briviesca.
 - La entrevista duró 29 minutos.
- **Estela.**
 - Este año es su tercer curso académico.
 - Actualmente ejerce en el IES Santa María la Real de Nieva, Segovia.
 - La entrevista duró 18 minutos.
- **Jorge.**
 - El año anterior cubrió una baja de cinco meses y este año es su primer curso académico completo.
 - Actualmente ejerce en el IES Profesor Tomás Hormigo, Estepona.
 - La entrevista duró 22 minutos.
- **Nuria.**
 - Este año es su primer curso académico.
 - Actualmente ejerce en el CIFP Nicolás Larburu, Barakaldo.
 - La entrevista duró 35 minutos.
- **Roberto.**
 - Este año es su primer curso académico.
 - Actualmente ejerce en el EGIBIDE-Jesús Obrero, Vitoria-Gasteiz.
 - La entrevista duró 19 minutos.

El devenir ha querido que los participantes sean jóvenes entre 25 y 29 años, que se encuentren repartidos por el país y que sean cuatro profesores de Institutos de Educación Secundaria y dos de ellos docentes en centros de Formación Profesional. Como ningún criterio contradice el perfil buscado, se presentan como candidatos óptimos.

5.2.2. Análisis de Discurso

A los métodos de recogida de información le sucede su análisis. Este análisis tendrá como fuente las entrevistas desarrolladas, las cuales con el previo consentimiento de los participantes fueron grabadas y, posteriormente, transcritas (Anexo III). Una vez se tiene el material, se trabaja sobre las categorías emergentes que correspondan con los objetivos indicados.

El método de Análisis de Discurso es una técnica que asigna de centralidad a la lengua y a la forma de comunicarse –trascendiendo la gramática de la oración–, con el objetivo de entender las prácticas sociales a las que menciona (Kaplan, 2001). Por consiguiente, da la oportunidad de estudiar la forma y el contenido de la información que han aportado los entrevistados, además de su posicionamiento racional y emocional, de sus marcos mentales y sus sistemas conceptuales. Así, el análisis se realiza con la lectura y relectura de las transcripciones, pero teniendo presente la forma en la que lo han expresado. Y, es, a través de la construcción de un esquema temático, la puesta en común de las significaciones compartidas o contrapuestas y la asignación de peso a lo que los sujetos han considerado relevante, la forma en la que se ha realizado. Por ello, esta estrategia de análisis de la información se prevé suficiente y sus resultados tienen la intención de establecer un diálogo entre el marco teórico y el contenido de las entrevistas, esperando obtener unas conclusiones que se correspondan con los objetivos establecidos.

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

6.1. APUNTES PREVIOS

Antes de comenzar con el análisis de los testimonios, ya existen aspectos a comentar previos al desarrollo de las entrevistas, en otras palabras, el proceso de contactar con los participantes ofrece alguna pista. Y, es que, a priori se planteaba como complicado contactar con personas que se sintiesen impostoras y que estuviesen dispuestas a participar en la investigación. Sin

embargo, no ha sido el caso. El método de bola de nieve ha funcionado de forma muy fluida, ya que en cuestión de días se consiguió la participación de los entrevistados y se decidió frenar porque seis personas es lo que se ha considerado suficiente y acorde con la extensión y requisitos de la presente investigación. Es decir, al preguntar a los entrevistados por nuevos posibles participantes ha habido una lista más amplia de contactos a los que no se les ha llegado a entrevistar.

Esta facilidad de encontrar a docentes impostores reafirma la presencia del Síndrome en la realidad educativa. Además, la rápida aceptación a ser entrevistados da a entender una necesidad o interés en que esta temática se visibilice. Y, es que, como el perfil se trata de “docentes principiantes que se sienten identificados con el Síndrome del Impostor” hace pensar que los participantes son personas que conocen lo que esto supone y que son conscientes de ello, es decir, que han reflexionado previamente sobre el asunto. En otras palabras, son personas que ya han problematizado ciertas experiencias y sentimientos impostores, por lo que, tal vez hablar de ello no les ha costado tanto. Y, como se verá más adelante, hay un consenso en que es una cuestión que ha sido silenciada y se le ha restado importancia y, en contra de ello, les ha parecido positivo que esta investigación saliese adelante.

Además, otro apunte que cabe resaltar es que se ha puesto un foco especial entre las posibles diferencias entre los entrevistados y las entrevistadas para poder añadir una perspectiva de género y comprobar si era relevante el enfoque inicial que proponían Clance e Imes, sin embargo, no se han encontrado distinciones sustanciales y se ha descartado esta opción.

6.2. INTERPRETACIONES DEL SÍNDROME DEL IMPOSTOR

En las entrevistas, de lo primero que se les indicaba era que describiesen con sus propias palabras lo que entendían por el concepto de Síndrome del Impostor. Esta interrogante tenía dos finalidades, la primera asegurar que realmente cumplían con el perfil buscado y, la segunda, indagar en las interpretaciones y significaciones que adjudicaban al concepto.

A continuación se recoge lo esencial de estas definiciones:

“Inseguridad hacia tu trabajo qué hace que trabajes más y más lento. Y, también, estar pendiente de opiniones constantemente” (E1, Virginia)

“Autoboicotearte constantemente con cada cosa que haces” (E2, Carlota).

“No me creo aquello con lo que realmente soy capaz, [...] me infravaloro” (E3, Estela).

“Sensación de que no estás haciendo bien el trabajo [...] piensas que no tienes la capacidades idóneas” (E4, Jorge).

“Inseguridad, [...] te rondan muchas dudas sobre tus capacidades como profesora...” (E5, Nuria)

“Sentimiento de no estar capacitado para dar lo que los alumnos necesitan” (E6, Roberto).

Aunque cada persona lo entiende de manera diferente, todos los entrevistados lo dirigen en la misma línea, así, tanto en sus definiciones como a lo largo de las entrevistas, aparece de forma recurrente palabras como incapacidad, inseguridad e insuficiencia y otras como autoboicot e infravaloración. Las primeras están relacionadas con la percepción reiterada de duda y con una fraudulencia intelectual que les hace pensarse menos competentes de lo que son y la insistencia en esta fraudulencia desemboca en el segundo bloque de palabras, que se refieren a construir una percepción distorsionada sobre su figura docente.

Estas interpretaciones por parte de los sujetos entrevistados se asemejan a la teoría reunida, sin embargo, parece ser que dejan en un segundo plano el temor a ser descubiertos como impostores. No obstante, aunque no lo incluyan en sus definiciones, a lo largo de las conversaciones emergen argumentos que sostienen la presencia de ese miedo. Por ejemplo, Virginia (E1) cuenta como a principio de curso emplea la amabilidad y esconde sus percepciones delante de los alumnos o ha evitado durante mucho tiempo sus valoraciones.

“Mi estrategia es a principio de curso ganármelos, que sean mis colegas...” (E1, Virginia).

Esta entrevistada cumple con la teoría de Lima (2023) que manifiesta que los impostores tienen conductas evitativas hacia cualquier tipo de confrontación, malentendidos y/o conflictos, con el fin de que sus valoraciones no se vean afectadas negativamente por el rechazo que pueda suscitar. Del mismo modo, para evitar ese rechazo emplean recursos como el encanto, el buen humor o la amistad para fomentar la aprobación de las personas de su entorno; se trata de una conducta defensiva. Asimismo, muestran una intención de no exponerse innecesariamente ante una posible evaluación.

Por otro lado, Carlota (E2) habla de que es imprescindible imponerse y, para ello, emplea la seriedad y oculta que es su primer año a los alumnos. Y, respecto con sus compañeros, considera que no es bueno mostrarse insegura.

“Tampoco es bueno mostrar tus debilidades delante de tus compañeros, aunque sean tus amigos, que yo sí que considero que he hecho amigos, pero no... no me gusta demostrar esa debilidad, hay que ir con seguridad aunque no la tengas” (E2, Carlota).

Esta es una opinión compartida por Estela (E3):

“Yo soy la primera que no lo da a que se vea ¿no? Yo de cara al resto de compañeros yo sí digo que soy capaz de todo” (E3, Estela).

Jorge (E4), por su parte, narra experiencias en las que ha sentido nerviosismo por que sus alumnos descubriesen que no controlaba lo suficiente sobre la materia y, también, una situación concreta en la que temió que un compañero suyo dudase de su capacidad.

Por último, tanto Nuria (E5) como Roberto (E6), que son los únicos docentes de Formación Profesional, al tener un alumnado que muchas veces son personas adultas con gran conocimiento y experiencia en el ámbito de la materia, temen que su desconocimiento en ciertas cuestiones sea descubierto. Asimismo, ambos tienen una experiencia impostora similar y evitan preguntar cualquier duda a sus compañeros por si cuestionan su profesionalidad.

“Ese miedo hace no acercarte a tu compañera para preguntarle por si piensa que eres menos y, por lo tanto, no válida... y miedo a cómo respondan ante tu duda si es muy básica y pongan en duda, por mucho que sea nueva, pues tu profesionalidad ¿no? [...] y no quiero que mis compañeras pues lo vean...” (E5, Nuria).

“Ya habían pasado unos meses y seguían surgiendo dudas, pero como que ya lo que se esperaba de mí es que la resolviese yo solo, con lo cual eso llevó, pues a una mayor carga, una mayor inseguridad en ciertos momentos por miedo a después ya de un tiempo seguir preguntando cosas que pues debería saber ¿no? Y, pues ese miedo a lo que podría pensar el resto” (E6, Roberto).

Por todo ello, aunque en sus definiciones no incorporen directamente el miedo a que su supuesta fraudulencia sea descubierta, sus experiencias y comportamientos exponen este temor subyacente. La ocultación de la percepción propia a compañeros, las tácticas de

aparentar seguridad y la evitación de ser valorados por los alumnos o preguntar a otros docentes, precisan de un esfuerzo consciente por esquivar la posibilidad de que se cuestione su valía y, por ende, ser desenmascarados como impostores. Y, este esfuerzo, evidencia el deseo de mantener una imagen hacia a fuera de seguridad y competencia profesional, pese a que no corresponda con su autopercepción.

6.3. FACTORES DETONANTES

Respecto a motivos o causas por lo que se desencadenan sentimientos impostores no se ha conseguido identificar una fuente única, sino que hay una entremezcla de factores que provocan la existencia del Síndrome del Impostor. Uno de los entrevistados así lo manifiesta, afirmando que estas experiencias impostoras provienen de cinco factores:

“Uno, pues en mi caso, que los estudios no se adecuaban. [...] Por otro lado, a nivel docente también el Máster no te da esa capacitación pedagógica que luego necesitas. Por otro lado, la falta de recursos que pueden tener los profesores. [...] una alta experiencia por parte de los alumnos en el ámbito [...]. Y, por último, esa autoexigencia, ¿no? y ese querer llevar todo esto adelante tú solo...” (E6, Roberto).

Y, es que, se entiende que el nacimiento del impostor no es de un día para otro y tampoco es innato a la persona, sino que es una combinación de distintas cuestiones, desde factores individuales a situaciones concretas que se dan, pasando por problemáticas estructurales. A continuación se profundiza en alguno de los factores mencionados por este entrevistado y se proponen otros nuevos.

6.3.1. Autoexigencia, un factor no tan individual

De acuerdo con el soporte teórico aparecen rasgos individuales que propician experiencias impostoras. Respecto a ello, Roberto (E6) hablaba de la autoexigencia propia y con él coinciden otras entrevistadas:

“Yo creo que las personas que tienen el Síndrome del Impostor es muy probable que estén en una zona de perfeccionismo y autoexigencia” (E1, Virginia).

“Al final lo del Síndrome del Impostor viene desde pequeños... de la autoexigencia” (E2, Carlota).

Aparece la autoexigencia como elemento clave que alimenta las experiencias impostoras. Y, es que, establecer unas metas altas, aunque se pueda relacionar con un compromiso con el desempeño profesional y con la calidad educativa, puede perturbar esta intención. Marcar unos límites irreales desemboca en percepciones de inadecuación acompañadas de sensaciones de insuficiencia, frustración e ineficiencia.

Sin embargo, ¿de dónde procede esa autoexigencia? Aunque puede relacionarse con la personalidad de cada uno, también se pueden detectar situaciones que lo incrementan desde el propio sistema, en este caso, educativo.

“Estamos muy presionados a la hora de crear cosas todo el rato para que los chavales se entretengan. Entonces, al final, te exiges tú tanto y, luego, muchas veces no ves frutos...” (E2, Carlota).

“La presión que tenemos este año los nuevos es de va a venir una inspectora, tienes que hacer un proyecto de trabajo, tienes que hacer un montón de cursos...” (E1, Virginia).

Y, es que, la imposición de trabajar y producir constantemente está presente tanto en el escenario educativo como en el contexto general. La productividad es el cimiento del sistema capitalista actual, sistema que aboga por indicadores como la eficiencia y el éxito demostrable como medidores de la valía tanto personal como profesional. Es este contexto el que presiona a los sujetos para que busquen un rendimiento perseverante. En el caso concreto, se puede decir que los docentes principiantes se sienten presionados para demostrar su valía desde los primeros días en la profesión y una de sus estrategias de actuación consiste en perseguir niveles de excelencia.

Además, en el campo de la educación medir el éxito del docente es una labor compleja puesto que no existe un producto final, los únicos resultados tangibles se tratan de las calificaciones numéricas de su estudiantado, es decir, que el éxito profesional está sumamente ligado al éxito de terceras personas. Este hecho genera aún más presión por la imposibilidad de abarcar todos los factores que influyen en el desempeño del alumno.

“Yo necesito una media altísima porque cuando me han suspendido muchos, en plan, me siento malísima profesora y me lo llego a creer” (E1, Virginia).

6.3.2. Competitividad en el entorno

La teoría planteaba que el clima de competitividad podía ser un detonante para el surgimiento de experiencias impostoras. Según Lima (2023), este entorno perjudica a los profesores impostores, quienes dan gran importancia –y temen– a la evaluación externa por miedo a demostrar incompetencia.

Algunos de los entrevistados, como Estela (E3) y Jorge (E4) no lo considera así,

“No, ni creo que haya competitividad entre nosotros ni el hecho de que la hubiese tampoco haría que para mí fuera importante” (E4, Jorge).

No obstante, las narrativas del resto sí creen que el campo profesional de la docencia es competitivo, un campo inmerso de comparaciones.

“Hay una comparación constante entre todos. Es que hay competitividad en cuanto a recursos, a metodologías, a pues eso... a trato con los alumnos...” (E6, Roberto).

Este entorno laboral supone un mayor individualismo, en el que cada uno mira por lo suyo y no por la enseñanza integral, parece que es mejor destacar como docente que compartir recursos con otros compañeros para que estos puedan favorecer el aprendizaje del estudiantado. Así, lo describe una de las participantes:

“Creo que la docencia, desgraciadamente lo poco que he vivido en mi situación, que ojalá que esté confundida, pero me parece muy individualista. [...] Siempre yo creo que nos han criado y han educado bajo el lema de la competitividad y yo es algo que al principio no me daba cuenta, pero que está muy presente en todos los docentes, ¿no? ¿Quién es el que mejor enseña?, ¿Quién es el que tiene mejor apuntes, mejor metodología...? Eso, en vez de compartirlo con los nuevos para que estos nuevos pues tengan más facilidad y aportarles más seguridad, más material, que les va a facilitar dar la clase mejor” (E5, Nuria).

Esta competitividad genera una mayor presión haciendo que las sensaciones de insuficiencia incrementen y, por ende, favoreciendo el nacimiento de impostores.

“Somos 48 en el claustro... pues ya es como que yo misma me autoimpuse «vas a competir contra 47 profesores para ser la mejor profesora de todas». Entonces ahí empezó el declive” (E1, Virginia).

Este hecho se vincula con la idea de que las personas impostoras se marcan unas elevadas expectativas que suponen una excelencia profesional; sin embargo, los docentes principiantes cuando comienzan en un centro educativo se encuentran con otros docentes que ya sobresalen, por este motivo, como dirían Clance e Imes, su procesamiento mental les traslada al sentimiento de incapacidad y frustración (Chávez y Puma, 2023).

Bajo la misma lógica, Carlota (E2) cuenta como el compararse con sus compañeros la hace sentirse más insegura y que, incluso, afecta a la relación que puede tener con aquellos profesores que considera que le superan.

“Hablas a veces con algunos compañeros que hacen cosas súper entretenidas, súper chulas y... A ver, llevan ya más años, pero dices “yo no voy a ser capaz nunca de hacer esto”, “esta persona tiene muchísima más vocación que yo”, “no voy a alcanzar nunca ese grado de relación que tiene esa persona con los alumnos”. Entonces, al final, sí que te influye un poco a la hora de relacionarte con esas...con esos profesores. [...] Y, a veces, pues les acabas cogiendo manía” (E2, Carlota).

Estas experiencias revelan que un ambiente de competitividad sí tiene una correlación con el Síndrome del Impostor. La continua comparación puede alimentar sentimientos de inadecuación e inseguridad, en especial cuando los estándares de éxito se interpretan como inalcanzables. Este contexto favorece la autoinfravaloración y, en el caso de los impostores, la necesidad de ocultar su supuesta incompetencia. Asimismo, es un clima en el que la colaboración entre compañeros puede estar limitada, esto puede incrementar el individualismo y el aislamiento haciendo que no se propicien peticiones de ayuda, lo que, a su vez, hará más factible experiencias de inseguridad.

6.3.3. Insuficiencia o inadecuación de la formación

El distanciamiento ya comentado entre la formación previa y la realidad profesional, sitúa al principiante en una condición de desnudez por la falta de estrategias didácticas para actuar ante la urgencia de la práctica, esto provoca que se sientan incapaces de resolver las circunstancias devenida. Esta tensión habitual en los docentes noveles provocadora de sentimientos de inseguridad es descrita por distintos autores “a partir de diversas metáforas: nadar o hundirse (Vonk, 1996), el shock de la transición (Veeman, 1984), el wash out (Zeichner, 1981) y el choque con la realidad” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 20).

Esta causa detectada hace referencia a la real falta de manejo en el desempeño profesional. No se está hablando de que se sientan impostores porque realmente lo sean, no. Se está hablando de que los docentes principiantes, como los más experimentados, se enfrentan a situaciones para las que no tienen por qué estar capacitados. Por ejemplo, tanto Virginia (E1) como Jorge (E4), compañeros de instituto, hablan de que se tienen que enfrentar a situaciones en las que necesitarían tener conocimientos sobre psicología los cuales no tienen.

“Ha pasado algo en el Instituto grave y es que hay un montón de alumnos que tiene muchísimas crisis de ansiedad [...] y tú, al final, eres profesor y a veces yo tengo que ser psicóloga.... Ayer estuve con una de mi tutoría [...] esa persona está confiando en mí y yo no tengo nada de formación psicológica...” (E1, Virginia).

Este tipo de situaciones en el que no tienes los conocimientos requeridos son interpretadas por los entrevistados como fuentes de sentimientos impostores. Y, es que, ante estos casos los impostores siguen queriendo mantener la figura de docente competente, por lo que se enfrentan a estas situaciones con una actitud agotadora.

Por otro lado, aparecen los docentes de Formación Profesional, Nuria (E5) y Roberto (E6), ambos explican que de las materias que imparten hay alguna que, aunque pertenece al campo profesional de sus estudios académicos, no pertenece a su especialidad. Es decir, que realmente no son expertos en esas materias aunque tengan los conocimientos mínimos. Y, además, se ven afectados porque el perfil del alumnado en muchas ocasiones ya tiene una trayectoria profesional en esas materias, entonces, lo mínimo, lo que teóricamente se les exige, deja de ser suficiente.

“Cuando me enfrento a la clase pues, es que, al ser gente que controla del tema a veces no entiendo que hago delante suyo explicándoles el temario, pero bueno es más, sobre todo, cuando me topo con cuestiones prácticas, porque la parte teórica me la puedo preparar en mayor profundidad y lo hago. Pero cuando llego a la parte práctica no hay... no es sencillo prepararlo” (E6, Roberto).

La situación de ambos es similar y, es que, esa discrepancia entre el campo profesional específico y las materias impartidas produce desafíos adicionales incentivando experiencias de impostura. Además, el perfil del alumnado, que en ocasiones tiene experiencia laboral en el ámbito, es un elemento más para que se desarrolle temor por ser percibidos como incapaces y que se desautorice su figura docente. Este contexto provoca a ambos una inseguridad que

intentan compensar con un esfuerzo en la preparación mucho mayor y un desgaste mental que incrementa sus pensamientos de incapacidad.

6.3.4. Cambio en la legitimidad docente

El cambio de la figura del docente debido al debilitamiento institucional o la *desinstitucionalización* comentado por Bolívar et al. (2014) pone de relieve otra de las posibles causas por las que los sentimientos impostores se ocasionan. Antes, el profesor era una figura de autoridad y respeto por el simple hecho de poseer el cargo, hoy el docente debe establecer los cimientos para que su enseñanza se muestre como legítima y, ante el no logro de esa legitimidad que antes otorgaba la institución, la responsabilidad recae únicamente en el docente. Así, alcanzar ese estatus se vuelve objetivo principal en el periodo de inserción laboral y posteriores. Esta idea trae consigo el hecho de que, actualmente, se iguala la importancia de la formación previa y la formación una vez dentro del oficio, porque lo que antes se daba por hecho ahora hay que hacerlo (Vezub y Alliaud, 2012).

En resumen, antes el docente se tenía una legitimidad innata, sin embargo, ya no. Esto es una realidad sugerida en alguno de los testimonios y que se pone en relación, sobre todo, con la figura de la familia, la cual ahora dota de credibilidad inmediata a su prole poniendo en duda la toma de decisión de los profesores.

“No tenemos ni el apoyo de las familias, que es el más importante. Yo creo que, al final, que un padre esté dando siempre la razón a su hijo y tú seas lo peor...” (E2, Carlota).

Consecuentemente, ser consciente de que existe un nuevo agente evaluador y crítico con el desempeño profesional, genera una presión extra que obliga a sobre-pensar cada decisión tomada. Por ejemplo, otra entrevistada, Nuria (E5), explica como en las calificaciones de sus alumnos fundamenta al milímetro cada decimal previamente a comunicárselas, algo que antaño era incuestionable.

“En la época de evaluaciones [...] yo siempre las tengo todas desglosadas, todas en diferentes rúbricas [...] Yo como que ya tengo la idea controlada, la explicación fundamentada... Y en el caso de que no estén de acuerdo con la evaluación que yo he puesto, pues tener yo digamos un sistema de defensa ¿no? Que pueda justificarlo y que, por lo tanto, siga teniendo el control de de la situación” (E5, Nuria).

6.4. CONSECUENCIAS Y EFECTOS

A lo largo de las entrevistas se detecta que identificarse como un impostor o tener experiencias relacionadas con el Síndrome tiene consecuencias, muchas de ellas con un impacto significativo en la vida personal del docente y otras en su desempeño profesional, las cuales afectan al ambiente educativo y al proceso de aprendizaje del estudiantado.

6.4.1. Impacto en el docente impostor

Para empezar, el sentimiento derivado de los pensamientos impostores que ha resaltado es el de inseguridad. Como se ha ido comentando, uno de los orígenes de esta inseguridad es la falta de confianza en las propias capacidades, lo que propicia una distorsión entre la realidad y la autovaloración de los docentes principiantes. Así, el proceso de autoevaluación está alterado por pensamientos intrusivos vinculados a una infravaloración constante.

“Me autoconvencía mucho de que estaba haciendo mal las cosas” (E1, Virginia).

“El que tu cabeza esté todo el rato «no puedes» [...] «No lo estoy haciendo bien», «no lo voy a conseguir»...” (E2, Carlota).

Sin embargo, la mayoría expresan la consciencia de esa distorsión afirmando que, aunque muchas veces se lleguen a creer sus pensamientos, cuando reflexionan con calma y de manera objetiva saben que no es verdad.

“Pero cuando paro a pensarlo fríamente yo también creo que no soy mala profesora” (E1, Virginia).

“Sí que es verdad que en el momento pues sí que te influye negativamente en el sentido de “no valgo para esto” [...] Pero luego pues van pasando los días y dices, vale, a ver, es tu cerebro, o sea, no es... no te está viendo así la gente, o sea, eres tú” (E2, Carlota).

“En fin... pensamientos que realmente no son lo que piensas... [...] Pero, no sé, yo diría que con el paso del tiempo va estando más acorde con la realidad” (E3, Estela).

“Objetivamente tengo un buen concepto de mí como docente, aunque haya muchos momentos que no lo piense” (E4, Jorge).

“Intento [...] hacer, o sea, una reflexión lo más objetiva posible” (E6, Roberto).

Por lo que, aunque tengan conocimiento sobre la realidad, se revela una lucha interna entre la autoconciencia y el impacto emocional, lo cual se trata de un machaque contante contra la propia persona generando un desgaste mental muy fuerte unido a estrés y ansiedad.

Por otra parte, el Ciclo del Impostor planteaba dos rumbos: la procrastinación o la sobre-preparación (Huecker et al., 2023). La totalidad de los entrevistados descartan la procrastinación y para rebajar esas sensaciones de inseguridad parece habitual compensar la supuesta falta de competencia con distintas estrategias.

“Entonces no tengo tanto la sensación de que no lo sepa hacer bien, sino de que necesito más tiempo o más experiencia en algunos casos, entonces [...] se trata de compensar pues... preparar mejor las clases para poder hacerlo mejor...” (E4, Jorge).

La preparación de las clases de forma intensa parece la estrategia más frecuente, pero realmente se trata de una sobre-preparación y un sobre-esfuerzo, ya que muchas veces trasciende lo necesario.

“[...] había metido muchas horas en preparar esta clase, había leído de más, más allá de lo que tenía que explicar y trabajar con ellas” (E5, Nuria).

Pero esto no se queda aquí, sino que ese trabajo supone una dedicación de tiempo superior a la jornada laboral, difuminando la frontera entre lo personal y lo profesional. Mantener la imagen de que se es un profesional competente es un pensamiento constante que no acaba cuando se abandona el centro, la identidad docente atraviesa de forma significativa y, aunque no se trate de un hecho exclusivo ni de los principiantes ni de la docencia, puede perjudicar drásticamente cuando uno se siente impostor porque consideras que es una identidad falsa por lo cual consideras que tu propia persona en todos los ámbitos es un fraude. Es, por eso, que ya no se trata únicamente de preparar las sesiones con sobre-esfuerzo, sino de estar pendiente de mejorar tus capacidades de forma continuada. Así lo expresa Roberto:

“Esta elevada carga de trabajo, está dedicación de estar todo el día pendiente de ello y estar siempre pendiente de poder desarrollar mejor tus conocimientos y etcétera” (E6, Roberto).

En esta línea, es Virginia (E1) quien problematiza poner lo laboral en el centro:

“Ahora mismo yo creo que soy impostora porque mi prioridad es mi trabajo, porque es algo que me ha costado mucho conseguir y quiero hacerlo lo mejor posible y no tengo nada en mi vida privada que me quite tiempo de dedicarle a mi vida laboral. Entonces mi vida laboral es como el centro de mi semana...” (E1, Virginia).

Así, habla de la importancia de saber encontrar el equilibrio entre ambas esferas. Es un hecho a atender porque si se desatiende la vida privada se va a producir una mayor necesidad de destacar en la vida laboral, por lo que es más complicado que los pensamientos impostores se disipen, sino todo lo contrario.

Por otra parte, cuando se habla de consecuencias a largo plazo, es decir, cuando se plantea una supuesta persistencia del Síndrome del Impostor en el tiempo, deja de haber un consenso generalizado y hay gran variedad en las respuestas. Hay quien no considera la posibilidad del incremento del problema porque se disipa con la experiencia (E4, Jorge). También, hay quien efectivamente ve una correlación con el Síndrome del Impostor Quemado, pero no creen que produzca un abandono prematuro de la profesión (E1, Virginia, E3, Estela y E6, Roberto). Por ejemplo, Virginia (E1) habla que si no se supera el Síndrome del Impostor se puede pasar al otro extremo, es decir, que si continuas pensando que nunca es suficiente, que hagas lo que hagas o te esfuerces lo que te esfuerces no vas alcanzar el éxito que buscas,

“entonces te relajas y empiezas a ser un profesor irascible, que no se prepara las clases, que no tiene ambición y que va al instituto a pasar el día esperando que pase la hora rápida y ya está. Al final se refleja también en la calidad de enseñanza que ofrecemos” (E1, Virginia).

No se aleja de la hipótesis de Chandra et al. (2019), la cual enuncia que la autoexigencia derivada del Síndrome del Impostor produce un agotamiento emocional y reduce la motivación para el desarrollo profesional, lo que deriva en el propio Síndrome del Burnout.

Y, por último, hay quien incluso lo problematiza fuertemente hablando de posibles desestabilizaciones psicológicas (E2, Carlota y E5, Nuria). Por ejemplo, Nuria comenta que:

“puede llegar a inhabilitar a la persona de poder ejercer adecuadamente la profesión, incluso... porque puede afectar directamente a la salud mental de de la persona” (E5, Nuria).

6.4.2. Impacto en el desempeño profesional

Las funciones del docente no son únicamente impartir clase, sino que también recoge otro tipo de funciones más allá del aula; sin embargo, hay un consenso generalizado en que estas labores secundarias no se ven afectadas por sus experiencias de impostores. Únicamente hay dos entrevistadas que mencionan la posibilidad de este impacto, en el caso de Virginia (E1) respecto a las reuniones de departamento y en el caso de Carlota (E2) respecto a las tutorías con las familias.

[Hablando de las reuniones] “yo la mayor parte de veces me quedo en silencio o no hago nada porque siento que por mi edad y mi experiencia no puedo aportar nada” (E1, Virginia).

[Hablando de las tutorías] “No sé cómo enfrentarme a ellos sin, pues, no sé... sin imponerme y así. [...] Me pongo seria y muy borde [...] Mi forma de mostrar que tengo más experiencia y, que, pues no soy tan pequeña entre comillas, es pues ser seria” (E2, Carlota).

El caso de Carlota (E2) está relacionado con la hipótesis expuesta por algunos autores como Zanchetta, Junker y Traut-Mattausch que afirman que los impostores expresan más emociones negativas –vergüenza, culpa y miedo– que los no impostores y que, aparte de tener sensaciones negativas interiorizadas, presentan afectos negativos en sus interacciones sociales (Zanchetta et al., 2020). Por lo tanto, estos profesores pueden parecer poco comunicativos, fríos, distantes e incluso desconfiados (Bernard et al., 2020).

Tal vez las consecuencias de estos hechos no impacten de forma drástica en su desempeño; sin embargo, el silencio o la no participación en las reuniones impide que el resto de compañeros puedan aprender de su opinión. Y la seriedad en las tutorías puede dificultar la comunicación y afectar al interés de las familias por involucrarse activamente respecto a la educación académica de su prole.

No obstante, volviendo a la función clave del docente, se pregunta directamente por las consecuencias que puede tener que el docente experimente el Síndrome del Impostor en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Y, en este caso, los entrevistados se dividen. Por una parte, están Carlota (2), Estela (E3) y Jorge (E4) quienes piensan que no hay consecuencias porque es algo que les afecta a ellos como sujetos, pero una vez atraviesan las puertas del aula no tiene consecuencias

“No creo que me afecte mucho de cara hacia fuera, o sea, es más algo que yo me hago a mí misma antes de entrar en clase, [...] Entonces yo creo que no me afecta de manera negativa en el momento de desarrollarlo, sino que es más el antes y toda la presión que me pongo y todos esos pensamientos negativos que tengo hacia mí” (E2, Carlota).

Sin embargo, estas personas reflejan alguna experiencia en la que parece que sí podría afectar. Por ejemplo, Carlota (E2) habla de cambiar todo lo preparado a última hora por pensar que no es capaz de desarrollarlo bajo las expectativas esperadas o Jorge (E4) cuenta como a veces limita la participación de los más “espabilados” por miedo a sus dudas.

Por la otra parte, están Virginia (E1), Nuria (E5) y Roberto (E6) quienes afirman que identificarse como impostores sí tiene efectos evidentes. Virginia (E1) habla de que proyecta su autoexigencia en el alumnado, exigiéndoles altos niveles porque necesita unos altos resultados en las calificaciones para poder disipar el Síndrome. Por este motivo, juega con el dramatismo en el aula para generar una presión extra a sus estudiantes. Es decir, necesita obtener un éxito perceptible para no entender su práctica docente como un fracaso.

“Necesito una media altísima porque cuando me han suspendido muchos, en plan, me siento malísima profesora y me lo llevo a creer” (E1, Virginia).

Habiendo visto que un ambiente de presión puede desembocar en experiencias impostoras, se entiende que, en este caso, la propia impostora podría dejar un legado de impostores.

Por otro lado, brotan las narrativas de Nuria (E5) y Roberto (E6), los dos profesores de Formación Profesional, quienes afirman que hay personas que se ven perjudicadas por no ser suficiente como docente o por no creerlo. Ambos limitan el aprendizaje de sus alumnos porque plantean dinámicas minuciosamente para que no se salgan de su control, dinámicas no tan dinámicas, consecuentemente, se privan de realizar prácticas en clase que son conscientes de que favorecerían el aprendizaje.

“Me di cuenta que igual era más interesante para ellos llevarles al taller [...] Llevarles allí en vez de yo traer ese instrumental a clase [...] Me los podía haber llevado al taller y hacerles grupos y que lo buscasen [...] Pues es más divertido ¿no?, más dinámico. Y yo no lo hacía porque [...] en el taller hay muchos instrumentos y estoy segura que no voy a conocer todos. [...] es algo que, por ejemplo, he hecho mucho... el intentar controlar todo y no dejar pie a cabo sueltos o líos” (E5, Nuria).

Este es un ejemplo, pero no es el único, así, del mismo modo, cuenta no plantea dudas o plantea interrogantes cerradas y lleva a cabo dinámicas individuales, en vez de grupales, porque es más sencillo que no surjan preguntas. Y, es que, declara que el hecho de no salir de su zona de control impide la fluidez de las clases y la aparición de nuevos aprendizajes no planeados.

“Esta situación hace que la clase sea menos fluida, menos dinámica y que haya... que haya menos espacio para situaciones de las que... bueno situaciones de aprendizaje. Situaciones que pueden darse muy interesantes, pero que no se van a dar porque lo tienes tú controlado, todo bien planificado y nada se puede salir de esto” (E5, Nuria).

En el mismo sentido, aparece el testimonio de Roberto (E6) que, al igual que Jorge (E4) habla de no dar pie a los más “espabilados” o Nuria (E5) habla de no dejar espacio para dudas, expresa reticencias en momentos que está más inseguro con lo que está impartiendo en el aula; sin embargo, esto hace que cuando sí se siente con seguridad, los estudiantes no pregunten debido a la dinámica que se ha generado en situaciones previas.

“Generar ciertas dinámicas o ciertas defensas en ciertos momentos como puede ser la parte práctica, pues en otros momentos en los que se desarrolla otra práctica en la que sí tengo un mayor control... pues eh... Como existen estas dinámicas en el aula o estas reticencias por mi parte de resolver ciertas dudas... Pues, bueno, en otros momentos eso supone un punto muy negativo en el desarrollo de otras actividades que sí que podría llevar adelante. O sea genero que no se hagan preguntas que sí sabría dar respuesta” (E6, Roberto).

En otras palabras, el propio impostor se encierra en lo que controla para que no se descubra su fraudulencia intelectual, se establecen unos límites que parcelan la zona de confort con la finalidad de compensar las inseguridades propias en aquello que queda fuera de este terreno.

Así, los autolímites del docente se traducen en topes para el aprendizaje del estudiante. Esta idea era un planteamiento realizado por Quevedo (2023), quien sugiere que las actitudes propias del Síndrome se vuelven limitantes para el desarrollo de la práctica profesional motivando serios conflictos en su confianza, consecuentemente, de forma paulatina, el docente se va desmotivando, dejando pasar una multitud de oportunidades y volviéndose menos competitivo. Es decir, se produce indirectamente una autolimitación que perjudica su

competencia y, es que, va floreciendo una personalidad temerosa y sin expectativas de mejora.

Por último, respecto a las consecuencias que tiene el Síndrome del Impostor en el proceso de aprendizaje, Carlota (E2), aunque no crea que es su caso porque ella no deja verse insegura, considera que a largo plazo,

“el clima de clase no es tan bueno, porque al final si viene una persona que no tiene seguridad en sí misma, que en lo que te está contando lo ves que está nervioso, que no te lo sabe explicar, pues los chavales se van a estar distraendo” (E2, Carlota).

6.5. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE AFRONTAMIENTO

6.5.1. Desnormalización y consciencia del problema

Para empezar este apartado es necesario hablar de que sentirse impostor en los primeros años de docencia está muy normalizado y esta normalización hace que se minimice la problemática y que no se le da la importancia que merece. Esto se debe en gran medida a que se interpreta como consecuencia de la inexperiencia, entendiéndolo como transitorio. Por ejemplo, así, lo entiende uno de los entrevistados:

“Yo pienso que esta sensación que tengo debe ir decreciendo a medida que vaya aumentando mi experiencia” (E4, Jorge).

Pero, sentirse impostor no es únicamente sentirse inexperto.

“Siempre se escudan en que «a ser profesor se aprende siendo profesor», «lo aprenderás con las experiencias, con lo que te vas encontrando», «poco a poco», «nadie tiene la llave mágica» y «cada maestrillo con su librillo». Sí, es verdad, pero es que hay mucho más allá...” (E1, Virginia).

Habiendo visto los efectos que puede tener en el momento de sentirse impostores como a largo plazo si esto no se solventa, hace que se vuelva imprescindible elaborar unas estrategias más allá de la espera y adquisición de experiencia. Se vuelve esencial acabar con la normalización y visibilizar el problema. Nuria (E5) insiste en esto, afirmando que antes de poner una solución está el paso previo de dejar de dar por hecho estas experiencias.

“El primer paso debería de ser tomar consciencia de la importancia que tiene y organizarnos para exigir que desde educación se tenga... se tenga en cuenta y se pongan primero los recursos para poder solventarlo” (E5, Nuria).

6.5.2. Posibles estrategias estructurales

La normalización del Síndrome del Impostor trae consigo un abandono de la problemática, por lo que ni desde la Institución Educativa en general ni desde los propios centros educativos en particular se ofrecen recursos necesarios para abordar el tema. En esto están de acuerdo la totalidad de los docentes entrevistados. Además, este contexto se entiende como una falta de cuidados hacia ellos.

“O sea, los alumnos dependen de nosotros y yo siento que a los profesores no nos están cuidando tanto cómo se debería” (E1, Virginia).

Ante esta situación se pregunta por posibles recursos para el apoyo necesario que necesitan los docentes, tanto los principiantes como los más experimentados. Una de las respuestas más sencillas es la que hace mención a la formación, afirmando que desde las administraciones autonómicas se ofrecen multitud de cursos, pero ninguno relacionado con la problemática concreta. Así, que se habla de una ampliación de la oferta formativa en temáticas que aborden las problemáticas a las que se enfrentan los docentes noveles, pero no meramente con un carácter informativo, sino que se ofrezcan herramientas para la gestión emocional de los posibles conflictos tanto profesionales como personales.

Por otro lado, a alguno de los entrevistados se les asignó la figura de tutor o mentor, siendo este un compañero con más experiencia. Hutchins y Rainbolt (2017) hacen hincapié en esas experiencias colaborativas afirmando que desde la institución se deberían proporcionar recursos como tutorías con mentores o discusiones grupales, las cuales facilitan el afrontamiento activo, puesto que se normalizan ciertas preocupaciones, se da sentido a pensamientos recurrentes, se comprenden ciertas actitudes propias o ajenas, se colectiviza maniobras de actuación, se hace red y se genera un ambiente de apoyo y no de competitividad. Todo ello no tiene porqué hacer que el impostor “se quite la máscara”, pero permite que indague en sus vivencias y que conozca recursos para regular su distorsión de pensamiento o sus sentimientos.

Y, aunque no todos han tenido la oportunidad de optar a esta figura de tutor, hay un consenso en que es una ayuda importante por lo que todos deberían contar con ella. No obstante, se habla de una reformulación de esta figura.

“O sea, no me refiero a tutores que te asignan y de vez en cuando te preguntan qué tal lo llevas, no, eso no. O sea que te asignen un profesor, que aunque siga siendo profesor, tener dentro de su jornada laboral un tiempo destinado exclusivamente a esta tarea de guía. Que parte de su horario se libere y de los nuevos lo mismo, así, poder acceder pues a las diferentes formaciones y actividades...” (E5, Nuria).

Así, propone una resignificación de la mentoría. Podría ser una buena estrategia de afrontamiento, ya que el mentor no lo sentiría como un añadido o como una carga, sino lo entendería como parte de su trabajo, esto haría que no se desentendiese a la primera de cambio como sucedió a uno de los entrevistados.

“En mi caso hizo la función de tutor la primera semana y en cuanto vio que cualquier otro profesor me podría resolver las dudas se desentendió” (E6, Roberto).

Sería una responsabilidad que han adquirido preocupándose por la integración, desarrollo y conflictos que puedan surgir al novato. Se trata de hacer hincapié en el proceso a lo largo del curso, es decir, se tiene que extender en el tiempo. Esto se debe a que los primeros meses pueden ser dudas sobre cuestiones específicas, pero es a lo largo del tiempo cuando pueden ir surgiendo conflictos más intensos como puede ser el no sentirse apto o capacitado. Además, la extensión en el tiempo puede generar un soporte consolidado al que el principiante pueda acudir con mayor facilidad lo que podría evitar que se escondan los sentimientos por su condición de impostores.

Este mentor, por su experiencia, tal vez tenga los conocimientos para ofrecer una ayuda de esa índole; sin embargo, es algo que se escapa de la propia función del docente. Es aquí, cuando se menciona la figura del psicólogo.

“Que viniese algún profesional o algún psicólogo... que viniese al centro y diera algún tipo de charla o algún tipo de taller” (E4, Jorge).

Pero, para otras no es suficiente las charlas o los talleres y hablan de un psicólogo en centro:

“Un psicólogo yo solo pido un psicólogo en el instituto. [...] Un psicólogo que me ayude a cuando yo tengo un mal día o tal, que me ayude a no llevarme eso para casa.

Y yo sí quiero ir al psicólogo, me lo tengo buscar por mi propia cuenta cosas que me crea el propio trabajo” (E1, Virginia).

“Como hay psicólogos para los alumnos, pues yo creo que todos los centros tendrían que contar con un psicólogo para los profesores, porque al final te afectan esos problemas que tú ves” (E2, Carlota).

Por último, se pregunta si desde el propio Máster del Profesorado se podría prevenir las experiencias impostoras. Todos contestan con un no rotundo a no ser que se diese una reformulación del mismo. Esta reformulación podría hacer, por lo menos, que se visibilizase los retos a los que se afrontan los principiantes a nivel personal.

[Respecto a la reformulación del Máster]”Debería de ser una de las cuestiones principales, ¿no? En cómo desde el punto de vista psicológico, cómo afrontar nosotros las clases. Creo que es una parte muy importante, ya que el sistema educativo es el que es y no tiene visos de que cambie a mejor, pues por lo menos que nosotros tengamos más herramientas para poder superar situaciones de cualquier tipo que puedan ocurrir tanto en el aula como fuera” (E4, Jorge).

Para su consecución, tanto Virginia (E1) como Carlota (E2) plantean la posibilidad de dejar de lado la teoría y dar espacio a testimonios de personas que han experimentado situaciones de esta naturaleza.

“En vez de tanta teoría, pues charlas de gente con experiencia que te cuente cómo afrontarlo” (E2, Carlota).

En el mismo sentido, son varios los que proponen alargar las prácticas profesionales, porque son donde se conoce la verdadera realidad de los centros.

“Yo creo que es insuficiente el desarrollo que tiene el Máster de Profesorado y que debería tener un carácter más práctico y... Y más próximo a lo que realmente son luego la... pues eso... la realidad de los centros y la gestión no solo del aula ¿no? Sino pues la gestión de... pues... que de verdad den estrategias de poder llevar todo esto” (E6, Roberto).

En resumen, hay un consenso en la necesidad de reformular los estudios habilitantes para ser docente, este cambio supondría nutrirse de experiencias personales de profesionales, de estar más tiempo en las prácticas, de no dar tanto valor a la teoría y sí a las herramientas, etc.

6.5.3. Estrategias individuales

Por consiguiente, ante esta inexistencia de los recursos que se proponen, aparecen estrategias individuales para intentar ejecutar a su yo impostor. Cabe mencionar que una de las estrategias mencionadas por dos de los participantes, Jorge (E4) y Nuria (E5), es continuar con la intensa preparación y/o la formación constante, es decir, uno de los síntomas la entienden como solución. Y, es que realmente es una estrategia para no ser descubiertos en su impostura no para acabar con la misma.

Otra estrategia que comparten Virginia (E1) y Carlota (E2) es hacer un esfuerzo por rebajar sus exigentes expectativas, lo que conlleva una reducción de la presión autoimpuesta. De este modo, se habla de una carga de trabajo mucho más realista respecto a lo que se espera de un docente.

“Ante esto [la presión] la primera frase que tengo en mi cabeza es el consejo de de mi profesor de prácticas que tuve, que me dijo «no te pongas altas expectativas, no vas a cambiar el mundo, eres un profesor más». Entonces, como que me rebajó a mí misma la presión” (E1, Virginia).

Esto se encuentra muy relacionado con otra de las tácticas de afrontamiento referida a establecer límites, estrategia óptima tanto para estas dos entrevistadas como para Roberto (E6). Se marcan límites en tanto a las expectativas como se comentaba como a las tareas que deben realizar como a tiempos. Se trata de entender que siempre se puede mejorar y siempre se puede producir más y más, entonces, como es una carga infinita se debe parar a reflexionar hasta qué punto es lo que se espera de ellos como profesionales y hasta qué punto están dispuestos a que el trabajo de docente consuma significativamente en la vida personal.

“Hay que saber encontrar el equilibrio entre lo que es tu vida profesional y tu vida privada” (E1, Virginia).

“Todo lo que puedas avanzar en el Instituto bien y todas las tardes que pueda tener para ti mejor. Más que nada por tu salud, por tu salud mental y, al final, cuanto menos creas, pues menos te autoboicoteas y eso es así” (E2, Carlota).

“A nivel de preparación y de dedicación a esa preparación de las clases pues poner límites, conocer hasta qué punto estás dispuesto y hasta cuál no” (E6, Roberto).

De este modo, se deduce que el docente principiante no tiene unas pautas a seguir respecto a tiempos o a la carga de trabajo, por lo que los impostores tienden a realizar una interpretación propia irreal pensando que el tiempo o el trabajo realizado es siempre insuficiente. Es por ello, que ante las pautas abstractas es labor de uno mismo matizarlas bajo una perspectiva equilibrada y saludable entre la esfera laboral y la esfera personal. Consecuentemente, tener presentes unas pautas equilibradas conlleva a una liberación de la presión y ayuda a no dejarse arrastrar por el ciclo de la autoinfravaloración y esto, a su vez, permite enfrentar el Síndrome del Impostor con mayor resiliencia y mantenerse enfocados en su crecimiento profesional sin descuidar su bienestar emocional.

Por otro lado, otra de las estrategias también está relacionada con esas pautas abstractas y, es que, el compartir con los compañeros sobre la forma en la que ejercen ellos o cómo llevan a cabo sus sesiones, las dinámicas, las actividades, etc., permite conocer cuáles son los límites o pautas de otras personas. Se trata de realizar una comparación con una mentalidad positiva, en el sentido de que si el desempeño es similar al de otras personas se debe entender como una buena señal.

“Veo esencial compartir con los compañeros del mismo ámbito [...] esas dudas que rondan continuamente por mi cabeza, pues intentarlas ponerlas en común... «¿Cómo trabajarías tú este punto?», «¿Cómo el otro?»... Para comparar realmente como realizan ellos sus clases y ver si realmente lo que estoy haciendo yo está bien” (E3, Estela).

El formarse con la experiencia de otros compañeros se vuelve común en todos los casos. No obstante, respecto a compartir los sentimientos impostores con ellos hay más reticencias. Y, es que, esta opción es entendida por Hutchins y Rainbolt (2017) como una acción óptima de afrontamiento activo. Se trata de implicar a terceros basándose en la búsqueda de una retroalimentación laboral de jefes de departamento o mentores o en la obtención de fuentes de apoyo más informales, como compañeros, familia o amigos. Para los profesores dichas fuentes cercanas les ofrece un apoyo que les ayuda a regular sus cogniciones y emociones para dar sentido a sus pensamientos y experiencias de impostor.

Sin embargo, desahogarse con los compañeros únicamente lo entienden como estrategia Virginia (E1) y Jorge (E4), que entre ellos mantienen una relación cercana de compañeros y ambos se identifican como impostores.

“A veces, lo que hago es hablar con un compañero que también es amigo, porque a él le pasa parecido y quejarme con él y darme cuenta de que no estoy sola” (E1, Virginia).

Otras personas, como Carlota (E2) consideran que el expresar sus sentimientos impostores es de gran utilidad porque al verbalizarlo otras personas con su refuerzo positivo le ayudan a comprender la distorsión que uno tiene de sí mismo. Pero, en su caso, se trata de hacerlo con personas de su entorno personal, no con los compañeros, aunque les pueda llegar a considerar amigos. De todos modos, la estrategia consiste en buscar valoraciones externas positivas, que aunque como impostor no las crees reales, como impostor intentando dejar de serlo se hace el intento de asignalas veracidad.

Con lo dicho hasta el momento, parece que todas las estrategias individuales nacen de la consciencia del problema, ya que permite entender que sus interpretaciones no son reflejo de la realidad y, por ello, los métodos de afrontamiento suponen un esfuerzo porque esa distorsión sea abolida.

7. CONCLUSIONES

Tanto el soporte teórico como el proceso de obtención de participantes para las entrevistas junto con el análisis de discurso de las mismas ponen en relieve que efectivamente en el sistema educativo hay docentes impostores. De este modo, no se habla de casos aislados, pareciendo correcto haber problematizado esta realidad.

Las interpretaciones de los docentes entrevistados ponen en relieve sentimientos de inseguridad o de incompetencia en su desempeño profesional y la ejecución de estrategias para la ocultación de estas autopercepciones. Estas tácticas nacen del deseo de mostrar la seguridad que no posee y, en algunos casos, están relacionadas con la evitación de la valoración externa y la expresión de dudas o interrogantes y con una excesiva preparación para tener todo bajo control.

Pero, ¿qué es lo que origina el Síndrome del Impostor? Se demuestra que no hay un factor único y que, además, hay una cierta interrelación entre ellos. Así, en estas páginas se ha incidido en tres de ellos: una autoexigencia propia, un entorno de competitividad, una inadecuación respecto a la formación y una pérdida de legitimidad de la figura del docente.

Pero todas provienen del pensamiento de insuficiencia, por lo que las expectativas marcadas por uno mismo van a ser irreales, se da una comparación constante con la eficacia de los pares y se realiza un esfuerzo intenso por formarse continuamente y por mantener su rol docente. Y, es que, el contexto actual de producir sin límites hace que la insuficiencia sea integrada en los marcos mentales de estos docentes, ya que el escenario educativo no es ajeno a la ideología que gobierna en la sociedad.

Entonces, ¿qué efectos tiene el pensamiento de insuficiencia en los docentes noveles? Se detectan consecuencias directas en el sujeto, las cuales rebotan en su práctica docente y, por ende, en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por un lado, respecto a la incidencia del Síndrome en el individuo, se detecta una distorsión de su autoconcepto como docente en la que el esfuerzo realizado o los resultados positivos no son interiorizados. Cabe mencionar que los docentes participantes muestran conocimiento de esta alteración, pero continúa afectando y desgastando debido a que requiere de una continua y detenida tarea de reflexión. Sin embargo, cuando la distorsión está viva es cuando se intenta liquidar y/o ocultar la insuficiencia autodiagnosticada, para ello, hay un intento de compensar esa falta de capacidad con una sobre-preparación o un sobre-esfuerzo que trasciende de lo realmente exigido. Este hecho se traduce en una carga de trabajo insostenible que rompe la frontera entre lo profesional y lo personal.

Por otro lado, respecto al desempeño profesional, se manifiesta que en el desarrollo de su práctica docente sí intervienen sus sentimientos de impostura. Se destacan dos hechos. El primero relata que la inseguridad de los impostores puede conllevar a una necesidad de obtención de éxitos perceptibles para demostrar(se) su valía profesional. Consecuentemente, con la finalidad de que las calificaciones de sus alumnos destaquen, se proyectan valores de insuficiencia y altos niveles de exigencia, generando un entorno de presión en el aula. ¿No es este entorno de presión el que genera nuevos impostores? Así, se deduce que un docente impostor tiene la capacidad de afectar en el clima del aula de forma dañina.

El segundo hecho destacable hace mención a la limitación del aprendizaje por las dinámicas que el docente impostor traslada al aula. Resulta posible que el miedo a ser desenmascarados como impostores haga que se eviten situaciones que estén fuera de su control, por este motivo, hay una preparación minuciosa de las sesiones en las que no se plantean dinámicas activas o no se deja espacio a dudas para, de este modo, mantener el control. Es decir, se

limitan las metodologías activas privando al alumnado de situaciones de aprendizaje beneficiosas.

Con lo dicho hasta el momento se concluye que las experiencias impostoras además de ser una realidad para parte de las personas que se introducen en la profesión docente, también tienen consecuencias en la calidad de educación ofrecida, perjudicando al proceso de aprendizaje. Es aquí cuando surge la duda de ¿qué se puede hacer para evitar las imposturas docentes? A día de hoy parece haber un consenso sobre la despreocupación por parte de la institución educativa de atajar el problema. Y, es que, se ha normalizando sobremanera e ignorado los posibles (d)efectos escudándose en su transitoriedad.

Ante esta situación son los propios impostores quienes tienen que desarrollar estrategias, alguna de las mencionadas por parte de los entrevistados se refieren a rebajarse las exigentes expectativas, establecer ciertos límites y verbalizarlo con su entorno cercano para recibir un refuerzo positivo. No obstante, se está hablando de que las personas entrevistadas se identifican como impostores, es decir, tienen consciencia del problema y, consiguientemente, pueden proponerse estas tácticas. Pero, ¿qué pasa con los que no? ¿No es tarea de la institución educativa cuidar a sus docentes? ¿Cómo? Los entrevistados sugieren una ampliación de la oferta formativa que incluya cursos específicos para la introducción del nuevo docente en el sistema y para conocer estrategias para la gestión de estas problemáticas. Asimismo, se habla de la mentoría a la cual todo docente nuevo en un centro debería tener acceso, pero la figura del tutor se debería redefinir, considerando, por ejemplo, que se le liberase de parte de su jornada para dedicarse exclusivamente a esa función. Y, por último, parece una opción óptima incluir un psicólogo para los docentes, tanto para prevenir o gestionar el Síndrome del Impostor como para otros conflictos devenidos de la profesión. No obstante, la posibilidad de implementar estas sugerencias supondría el paso previo de promover una cultura de apoyo, aceptación de la vulnerabilidad y valoración del bienestar personal por encima de la productividad constante, logrando así un entorno saludable y equilibrado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arleo, E. K., Wagner-Schulman, M., Mc. Ginty, G., Salazar, G. y Mayr, N. A. (2021). Tackling impostor syndrome: A multidisciplinary approach. *Clinical Imaging*, 74, 170-172. <https://doi.org/10.1016/j.clinimag.2020.12.035>
- Bernard, D., Jones, S. y Volpe, V. (2020). Impostor Phenomenon and Psychological Well-Being: The Moderating Roles of John Henryism and School Racial Composition Among Black College Students. *Journal of Black Psychology*, 46(2-3), 195-227. <https://doi.org/10.1177/0095798420924529>
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M., Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 123-154). Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *Revista Abierta de Ciencias del Deporte*, 7, 106-112. <https://ssrn.com/abstract=3238480>
- Bravata, D., Watts, S., Keefer, A., Madhusudhan, D., Taylor, K., Clark, D., Nelson, R., Cokley, K. y Hagg, H. (2019). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: A Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35, 1252-1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
- Chandra, S., Huebert, C. A., Crowley, E. y Das, A. M. (2019). Impostor Syndrome: Could It Be Holding You or Your Mentees Back? *Chest*, 156(1), 26-32. [https://journal.chestnet.org/article/S0012-3692\(19\)30607-5/pdf](https://journal.chestnet.org/article/S0012-3692(19)30607-5/pdf)
- Chávez, J. F. y Puma, E. D. (2023). *Relación entre factores demográficos y fenómeno del impostor en internos de medicina del Hospital Goyeneche 2022-2023*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio de Tesis UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/45f9db19-baef-4107-adb1-d11273e78b45/content>
- Clark, M., Vardeman, K., y Barba, S. (2014). Perceived inadequacy: A study of impostor phenomenon among college and research librarians. *College & Research Libraries*, 75(3), 255-271. <https://doi.org/10.5860/crl12-423>
- Cornejo, C., Salas, G. y Gallardo, M. E. (2022). ¿Un golpe de (mala) suerte? El fenómeno del impostor como desafío en la formación científica de estudiantes de doctorado. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(3), 81-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8751073>

- De Oliveira, L. M., Guimaraes, D. R., Alvarenga, H., de Campos, L. G. y Nunes, J. D. (2024). Impacto da Síndrome do Impostor no âmbito acadêmico e profissional. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 24(3), 1-10. <https://doi.org/10.25248/reas.e15278.2024>
- Dudau, D. P. (2014). Irrational Beliefs and Impostor Phenomenon among High School Students: A Correlational Model and its Relevance to REBT Practice. *Romanian Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(1), 1-15. https://www.rjcbth.ro/image/data/pdf/V1I1_Diana%20Paula%20Dudau_RJCBTH.pdf
- Faulkner, A. E. (2015). Reflections on the impostor phenomenon as a newly qualified academic librarian. *New Review of Academic Librarianship*, 21(3), 265-268. <https://doi.org/10.1080/13614533.2015.1070185>
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Coord.) *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 1000-1040). Octaedro.
- Gabsby, S. (2020). Imposter Syndrome and Self-Deception. *Australasian Journal of Philosophy*, 100(2), 247-261. <https://doi.org/10.1080/00048402.2021.1874445>
- Galán, C. (2022). *El síndrome de la impostora y las alumnas de Ciencia Política y Sociología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. ¿Por qué sentimos que nunca llegaremos a ser lo suficientemente buenas?* [Trabajo fin de grado, Universidad del País Vasco]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/58953>
- Huecker, M. R., Shreffler, J., McKeny, P. T. y Davis, D. (2023). *Imposter Phenomenon*. StatPearls. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK585058>
- Hutchins, H. M. (2015). Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 3-12. <https://doi.org/10.1002/nha3.20098>
- Hutchins, H., y Rainbolt, H. (2017). What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Human Resource Development International*, 20(3), 194-214. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248205>
- Jiménez, A. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17, 1-10. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 29-40). CLACSO.

- Kaplan, N. (2004). The handbook of discourse analysis. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 4(1), 108-114.
- Kelly, W., Kelly, K., Brown, F., y Kelly, H. (1999). Gender differences in depression among college students: A multi-cultural perspective. *College Student Journal*, 33(1), 72-76. link.gale.com/apps/doc/A62894055/AONE?u=anon~faaa85ab&sid=googleScholar&xid=a51e8974
- Lima, D. F. (2023). A síndrome do impostor: um olhar para a saúde mental de professores. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 10(22), 144-158. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.15864>
- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, (27). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779030>
- McElwee, R. O. y Yurak, T. J. (2010). The phenomenology of the impostor phenomenon. *Individual Differences Research*, 8(3), 184-197. https://www.researchgate.net/profile/Tricia-Yurak/publication/288381712_The_phenomenology_of_the_impostor_phenomenon/links/571f5dbf08aefa64889a7241/The-phenomenology-of-the-impostor-phenomenon.pdf
- Norem, J. (2008). Defensive Pessimism, Anxiety, and the Complexity of Evaluating Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass, Purdue*, 2(1), 121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00053.x>
- Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-60. http://www.na-businesspress.com/JHETP/ParkmanA_Web16_1_.pdf
- Prior, E. (9 de noviembre de 2022). Críticas al síndrome de la impostora (el síndrome visto desde afuera, capítulo II). *Escuela de Ateneas*. <https://www.escueladeateneas.com/2022/11/criticas-al-sindrome-de-la-impostora-el.html>
- Quevedo, C. R. (2023). El síndrome del impostor en relación con la enseñanza: limitantes, factores y consecuencias para alcanzar un aprendizaje integral. *Revista Científica DISCIPLINARES*, 2(3), 25-48. <https://revistas.unsa.edu.pe/index.php/disciplinares/article/view/134>
- Ramos, A., García, T. C., Almeida, T. H., Teixeira, A., Vieira, C. y Sampaio, T. (2021). Síndrome de Burnout e Síndrome do Impostor: um estudo correlacional. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-8. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13344>

- Sáez, M. (2021). *Síndrome del Impostor en estudiantes de logopedia: Percepciones sobre la propia capacidad*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48137>
- Sánchez-Urán, L., Rappoport, S., Thoilliez, B. y Monarca, H. (2022). El primer año como docente de Educación Secundaria en España. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 48(4), 97-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400097>
- Silva, A. K., França, E. y Medeiros, T. (2021). Fenômeno do Impostor e Perfeccionismo: Avaliando o Papel Mediador da Autoestima. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 116-135. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.59373>
- Ureta, K. S. (2024). *Síndrome de burnout y desempeño docente en la Institución Educativa José María Arguedas, Chilca, 2022*. [Tesis doctoral, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/14438>
- Varguillas, C., y Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus: Revista de educación*, 13(23), 249-262. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102313.pdf>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay* (Informe final). Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Wilkinson, C., Silvero, S. y Wilkinson, S. (2020). The neoliberal university and the neurotic academic: A textual analysis of ITV drama Cheat. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 257-269. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2020.1751093>
- Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A. M., y Traut-Mattausch, E. (2020). Overcoming the fear that haunts your success –the effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology*, 11(405), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00405>

ANEXO I. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Presentación de la investigación

Sobre el perfil del entrevistado:

- ¿Cuál es el centro en el que ejerces? ¿Cuál es tu puesto de trabajo? ¿Qué materias impartes? ¿Cuántos años llevas en la profesión?

Contextualización del Síndrome del Impostor:

- ¿Estás familiarizado con el concepto del Síndrome del Impostor?
- ¿Cómo definirías el concepto en tus propias palabras?
- ¿Crees que es habitual la presencia de experiencias impostoras en tu campo profesional?

Sobre experiencias personales:

- ¿Has experimentado personalmente sensaciones de impostor o de fraude en tu carrera como docente principiante?
- ¿Podrías compartir alguna experiencia específica en la que hayas experimentado sentimientos impostores en tu trabajo? ¿Cómo te hicieron sentir esas experiencias?
- ¿Has identificado algún patrón o situación recurrente que desencadene esos sentimientos?

Sobre el impacto en la autoimagen y emociones:

- ¿Cómo afectan estas experiencias a tu autoimagen como docente? ¿Crees que hay sentimientos que distorsionan tu autoconcepto?
- ¿Te cuestionas habitualmente si eres buen docente?
- ¿Te influye la opinión de terceros en cómo evalúas tu trabajo? ¿Buscas o evitas esas valoraciones externas?

Sobre la incidencia en la práctica profesional:

- ¿Crees que estos pensamientos o sentimientos impostores afectan a tu desempeño como docente en el aula?

- ¿Has notado algún impacto en el aprendizaje de tus estudiantes debido a tus sentimientos de impostura?
- ¿Y fuera del aula? ¿Tal vez en la realización de otro tipo de funciones como en la preparación de las clases, tutorías con las familias, tareas administrativas, etc.?
- ¿Crees que estas experiencias y sentimientos influyen en el trato con tus compañeros? Y, ¿al revés? Es decir, ¿crees que el clima laboral del centro puede intervenir o ser el detonante del Síndrome?
- ¿Consideras que si los sentimientos impostores continúan a largo plazo puede desembocar en problemas graves? ¿Lo relacionarías con el Síndrome del Burnout/ Síndrome del Profesor Quemado o con el abandono prematuro de la profesión?

Sobre estrategias de afrontamiento:

- ¿Qué estrategias has utilizado para minimizar el impacto de las sensaciones de impostura en tu práctica docente? ¿Hay algún recurso o estrategia que hayas encontrado especialmente efectivo?
- ¿Has buscado apoyo o recursos externos para hacerlo frente?
- ¿Crees que desde la institución educativa se ofrecen servicios o recursos suficientes? ¿Por qué? ¿Podría mejorar? ¿Cómo?
- ¿Consideras que desde la formación previa, como podría ser el Máster de Profesorado, se podría prevenir este tipo de experiencias impostoras? ¿Cómo?

Cierre:

- ¿Hay algo más sobre lo que te gustaría hablar? ¿Algo que consideres relevante que no haya mencionado?

ANEXO II. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO¹

**¡IMPOSTURAS DOCENTES!
UN ESTUDIO SOBRE EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR
EN DOCENTES PRINCIPIANTES DE SECUNDARIA**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE
ENTREVISTA INDIVIDUAL

Estimado posible participante,

Mi nombre es Paula Martínez Sevilla, soy una estudiante del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Burgos y estoy realizando mi Trabajo de Fin de Máster. Este TFM trata sobre el Síndrome del Impostor experimentado por docentes en sus primeros años en la profesión. No entiendo el Síndrome como una enfermedad, sino como un conjunto de experiencias relacionadas con pensamientos y sentimientos impostores.

Si ha llegado este documento es porque me gustaría poder hacerte una entrevista para poder completar mi investigación. Sería una entrevista individual y anónima en la que te preguntaría sobre alguna experiencia, sobre tu autoconcepto como docente o sobre formas de afrontamiento de estas sensaciones negativas.

A continuación te cuento con más detalle...

Desde que conozco la existencia del Síndrome del Impostor me siento muy identificada con todo lo que sugiere, de momento, desde la perspectiva de estudiante; sin embargo, uno de mis temores es que este persista como futura docente. Esta es la motivación por la que he escogido este tema para mi investigación, teniendo la finalidad de visibilizarlo y problematizarlo como una experiencia frecuente en el mundo de la enseñanza.

¹ Modelo de carta empleado en otras investigaciones propias como *Relaciones lésbicas en prisiones. Bollerismo como arma de resistencia* (2021) o *¡Cómo está el Patio! Un estudio sobre el Módulo de Respeto en la cárcel de Burgos* (2023).

La investigación tiene distintas intenciones, una de ellas persigue *el objetivo* de indagar sobre cómo se experimenta y percibe el Síndrome del Impostor y cómo este afecta a la práctica docente. Y, ¿quién mejor que aquellos y aquellas que vivencian esta realidad para hablar sobre ella? Es este el motivo por el que considero imprescindibles tus palabras, vivencias, opiniones, percepciones y todo aquello que estés interesado o interesada en contar. Y, es que, para que los resultados del proyecto sean reales y efectivos, veo necesario el desarrollo de entrevistas individuales con aquellas personas que se han sentido o se sienten “impostores” en sus primeros años como profesionales de la educación.

Se entiende que no es habitual participar en entrevistas de esta índole o en técnicas similares, por ello, voy a explicar el *procedimiento* que se sigue. Para comenzar, la entrevista que se quiere llevar a cabo tiene un carácter semi-estructurado, es decir, la investigadora, en este caso yo, soltará preguntas abiertas donde las respuestas también pueden ser lo más abiertas que se desee. En otras palabras, el interés de la entrevista es mantener una conversación desde un guión previo que no tiene porque seguir una dirección marcada, sino que seas tú quien dirija el rumbo y camino de la conversación. De este modo, la entrevista será una charla entre los dos, en la que iré haciendo alguna pregunta con el fin de que respondas lo que consideres, no existen ni respuestas correctas ni incorrectas. Se intentará crear un espacio en el que te sientas cómodo y con libertad para expresar lo que te remueva por dentro, un espacio marcado por tus propios ritmos y límites, un espacio donde tus pensamientos serán totalmente respetados, un espacio espero que agradable para ambos.

Por otro lado, respecto a la recogida de la información, me gustaría que supieras que tengo la necesidad de grabar el audio de nuestra conversación. Audio que solo será escuchado por mi persona y que tiene el propósito de su posterior reescucha y transcripción para poder realizar una adecuada interpretación. También, he de aclarar que en el informe final podrán aparecer dichas transcripciones, pero siempre anonimizadas.

Sobre *el anonimato y la confidencialidad* tengo que mencionar que la información obtenida será únicamente empleada para la investigación a la que hago alusión, esta información será la generada por las voces de todos vosotros, pero si algo de lo dicho no quieres que se incluya en el proyecto será tenido en cuenta. Por otro lado, el nombre o posibles rasgos por los que se te pueda identificar no aparecerán. Se emplearán nombres ficticios y se evitará cualquier dato personal más allá de las materias que impartes y el centro educativo en el que lo haces.

Para finalizar quiero agradecerlos y reconocerlos porque muchos estudios de esta índole no serían posibles sin las narrativas de aquellos y aquellas que acceden a ser entrevistados, por ello, gracias y mil gracias por esas voces y ese tiempo, gracias por dejar que lo íntimo se transforme en académico y todo lo que ello conlleva.

Con todo esto dicho, si tienes estos papeles en las manos y estás de acuerdo con toda la información que se ofrece, tu participación y firma serían de gran ayuda.

Yo, _____, primero, entiendo y acepto mi participación en esta investigación y, segundo, doy mi consentimiento de forma libre y voluntaria para la grabación de audio de la entrevista, así como para el uso de la información de la misma que quedará plasmada en el informe del proyecto académico.

En _____ a _____ de _____ de 2024

Firma del participante:

Firma de la investigadora:

Dejo una vía de contacto por si surge cualquier duda o apunte tanto antes como después de la entrevista: paula2323ms@gmail.com

ANEXO III. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

III.I. ENTREVISTA VIRGINIA (E1)

P1. Lo primero de todo son preguntas un poco sobre tú perfil. ¿Qué materias impartes? ¿En qué centro impartes? ¿Cuántos años de experiencia...?

P2. Pues mira, el curso pasado estuve en un concertado de un pueblo muy pequeño de Jaén, aunque no estaba a jornada completa. Y daba francés y lengua castellana. Y este año, pues al fin conseguí plaza y estoy de funcionaria de prácticas aquí, en Málaga, en el IES Profesor Tomás Hormigo... Ahora únicamente de francés y, ahora sí, con jornada completa.

P1. Vale, genial. Ahora sí comenzamos. ¿Estás familiarizado con el concepto del síndrome del impostor?

P2. Sí, lo conocí en las oposiciones porque me salió una publicación en Instagram que cuando la leí dije “anda, igual soy yo”.

P2. ¿Y qué decía esa publicación?

P1. Pues te salían varias preguntas en plan ¿haces las cosas y le das mil vueltas antes de cerrar el resultado final? o ¿estás inseguro a la hora de estudiar los temas? Porque a mí lo que me pasaba era que yo realmente me estudiaba los temas y yo no sabía si lo estaba haciendo bien o lo estaba haciendo mal porque no tenía ningún feedback de nada, en plan, era yo contra mí misma. Y luego salía eso en plan... Yo que sé, por ejemplo, cuando tenía que preparar la programación y la unidad didáctica le daba 1000 vueltas a todo y como lo preparé prácticamente sola, pues no tenía a nadie que me pudiera dar feedback y yo misma me retroalimentaba en mi propio... en mi propia inseguridad y me hacía perder muchísimo tiempo. O sea, le di muchas vueltas al temario y no avancé el tiempo que me había yo propuesto avanzar por mi inseguridad y, a la vez, tenía sentimiento de culpa por no avanzar a la vez que me había marcado yo en mi ritmo para llegar a tiempo. Entonces dije, bueno, pues igual sí que tengo un poquito de eso.

P1. Y de forma breve ¿cómo lo describirías?

P2. Mmmm... Como inseguridad hacia tu trabajo qué hace que trabajes más y más lento. Y, también, estar pendiente de opiniones constantemente ¿no?

P1. ¿O sea crees que la opinión de terceros influye?

P2. Sí, era como que siempre intentaba buscar un refuerzo positivo a lo que hacía, en plan, sí que es verdad que yo me autoconvencía mucho de que estaba haciendo mal las cosas, pero luego iba a preguntar a gente que sabía que me iba a decir que lo había hecho bien como para darme esa reafirmación y decir, venga, ya puedo seguir para adelante. O sea, yo creo que realmente no me preocupaba en sí si lo estaba haciendo bien o mal, sino que necesitaba a alguien que me dijera “lo estás haciendo bien”. Entonces siempre como que preguntaba únicamente a la gente que sabía que me iba a decir que lo estaba haciendo bien.

P1. Entiendo.

P2. O, bueno, también preguntaba a gente que igual me viera algo y me dijera “pero esta parte no la entiendo” o “¿esto por qué?” y yo poder como explicarme y ya con la sensación de explicarme, me autoconvencía de que lo estaba haciendo bien, pero era como verbalizar y justificarlo ante todo.

P1. Okey, ¿y crees que estas sensaciones de impostura o de fraude son habitual en tu campo profesional?

P2. Yo creo que sí, porque me da la sensación de que los que tenemos mucha vocación de ser profes es como que tenemos de referencia algún... o sea, de los profes que recordamos son o a los muy malos que tuvimos o a los muy buenos, los que estaban ahí ahí, pues al final por lo menos yo no los recuerdo. Entonces, como que me... yo creo que la gente para saber qué está haciendo bien su trabajo... realmente tu trabajo es en el día a día en el aula con los niños... o sea la directora o el jefe de estudios, que por mucho que parezca que está por encima de ti, realmente no están por encima porque somos todos funcionarios, pero bueno, aunque parezca que están por encima de ti, él ni te ve dar clase ni, ni te va a poder dar un refuerzo, un feedback, que tú necesitas. ¿Entonces quién te lo va a dar? Te lo dan los niños que a veces son un poco crueles. Entonces yo creo que todos nos hemos propuesto, al menos al empezar ser el buen profe, pero no hay ninguna forma certera de tener ese feedback. Por eso yo creo que muchos entramos en bucle. Por eso, porque con quien estás trabajando, “tu cliente”, son adolescentes de 12 años que no se van a preocupar por darte un refuerzo positivo.

P1. Vale y, bueno, antes me comentabas que te habías dado cuenta de que te relacionabas con este síndrome desde tus oposiciones... pero, ¿has experimentado

personalmente estas experiencias de impostora en tu carrera como docente principiante, es decir, más allá de tus oposiciones?

P2. Sí, este año lo estoy sufriendo.

P1. ¿Y este año es tu segundo?

P2. Sí, en el primero yo estaba muy muy segura de lo que estaba haciendo, estaba súper contenta porque era el primer año que trabajaba y me lo comí. También porque era un instituto muy rural, muy pequeño, que igual ese feedback que yo busco lo tenía más directo porque eran alumnos mucho más humildes, con familias mucho más humildes y yo pasaba muchísimo más tiempo con ellos, porque al hacer el reparto de horas, pues tenía como tres horas seguidas con el mismo grupo, aunque fueran de asignaturas distintas. Entonces, es más fácil el cariño y llegas a hablar más. Y yo misma creaba como formularios en plan “¿qué te parezco como profesora?”, “Puntúame”, “¿Qué cosas te gustan de mí?”, “¿Qué cosas no te gustan?” Y me tomaba muy bien las críticas porque no había casi nada negativo.

Pero este año al pasar a un instituto que es mucho más grande y al estar a jornada completa que tengo muchísimo más trabajo de lo que es esencialmente dar clase, que soy tutora, es decir, que soy responsable de 28 niños... Y que... y que somos 48 en el claustro... pues ya es como que yo misma me autoimpuse “vas a competir contra 47 profesores para ser la mejor profesora de todas”. Entonces ahí empezó el declive. El choque de realidad, es decir, “ni de coña puedes hacer esto” en plan, “ya está”, y encima eso, el contacto es menos directo.

He pasado de eso, de estar el año pasado, pues eso, tres horas en un mismo día con el mismo grupo a... tenía 13 horas, entre las que creo que eran 9 las pasaba con un grupo y el resto con otro grupo. Entonces mi contacto era mucho más humano. He pasado de eso a este año dar francés, que son solo 2 horas a la semana, tengo 9 grupos, entonces veo a 9 grupos multiplicados por 30 alumnos cada grupo, muy poco tiempo a la semana, dos veces a la semana. Entonces, el poco tiempo que paso con ellos no da pie a llegar tan lejos como el año pasado.

P1. Sí que hay diferencia sí. Y, ¿te viene a la mente alguna experiencia concreta de este año en la que sientas el síndrome?

P2. A ver qué pienso... Pues sí, mira. Es el primer año que soy... bueno eso es de tutoría, igual no es tanto como docencia.

P1. No pasa nada, también son funciones de los docentes.

P2. No, mira ya. Ya sé que contarte.

Francés es una asignatura que está, pues, decayendo porque la están poniendo optativa y al perder la obligatoriedad pues ya haces que baje mucho el número de horas que pueden salir... Porque seguramente se decidan por alguna otra asignatura como, por ejemplo, robótica que es mucho más atractiva para los chavales porque es jugar con el ordenador y tienen menos trabajo de exigencia. Y mi perfeccionismo que viene, pues eso, de mis estudios, de mi época de estudiante, pues lo estoy reflejando un poco en la exigencia que pido en el aula. O sea, yo soy muy profesora, muy enrollada, muy colega de mis alumnos y tal, pero luego soy muy exigente. Entonces, dentro de mi asignatura, tengo un montón de actividades evaluables y tengo exámenes, tengo proyectos, tengo classroom, tengo un montón de cosas... Y como este año soy nueva, ellos están acostumbrados a otro tipo de profesor que era más suave, que hacían una ficha a modo de examen y ya. Entonces, claro, el ritmo de trabajo para ellos ha cambiado un montón, pero yo también he estado con la presión de que a mí me iba a venir a ver una inspectora y tenía que tener las cosas en orden y a mí lo que me pide la ley es precisamente eso, plantear proyectos aparte de exámenes, hacer un montón de cosas para tener un montón de notas.

Y, bueno, yo al principio sentía que en los proyectos lo hacía fatal. En plan, tuve como una temporada bastante de preocupación al pensar que igual el año que viene el número de alumnos en francés baja por mi culpa. O porque no quieran trabajar tanto o porque no les gusta hacer los proyectos o porque no están acostumbrados a ellos y que vean una alternativa mucho más sencilla, que no les lleve tanto tiempo y que se decanten por otras optativas. Y, para mí, eso sería, pues... un fracaso muy grande, aparte de porque no saldrían tantas horas para el profesor de francés que esté el año que viene, que... jajaj... no voy a ser yo. Pero, porque para mí personalmente, en plan, yo me he esforzado un montón al preparar los proyectos y pierdo muchísimo tiempo de mi vida, en plan, tengo que estar dando vueltas a qué planteo, cómo lo planteo y cuando lo pongo en práctica tengo que claro... lo explico durante una hora en clase e intento dedicar sesiones de... de clase que quito de explicar otras cosas para enfocarlo en el proyecto. Además, tengo comunicación directa con todos los alumnos por

classroom porque no quiero que utilicen el traductor y su traductor soy yo porque pienso que no lo van a saber hacer bien con un traductor. Entonces, estar con el móvil hasta las 23:00 H de la noche que sigo contestando mensajes, ahora es como que ya me he dado cuenta y he dicho “para, en plan, eres profesora, no eres tal”. Pero me quita muchísimo tiempo de mi vida por la tarde y luego corregir un proyecto es muy, muy, muy trabajoso, porque tengo que tener 3 rúbricas para un solo proyecto. Tengo eso, 28 alumnos por clase, a todas las clases les mando proyectos y es muchísimo, muchísimo trabajo.

Y, luego, encima, aparte de eso, que ahora ya es algo que he cambiado, me gustaba que mis profesores como que me explicaran más allá de tener un simple número de nota. Entonces yo me dedicaba a escribir a cada alumno un comentario sobre cómo lo había hecho, que podía mejorar, cómo no lo podía mejorar, con lenguaje súper inclusivo y superamable, no hacerle daño con lo que decía... Y, al final, pues, un proyecto se me convertía en trabajar, pues, muchísimo más.

Y, a todo esto, yo estaba muy insegura con los proyectos y no me atreví precisamente a hacer lo del formulario para preguntar a los chavales si les gusta o no les gusta porque tengo miedo, o sea tenía miedo, de que me dijeran que no porque para mí iba a ser como un fracaso que no estaba dispuesta asumir. Entonces, decidí como seguir haciéndolo porque lo tenía que hacer por la inspección y ya está. Y, ahora ya que ha acabado lo de la inspección, pues un día en clase todo valiente, dije en plan, me hice un poco, en plan, “bueno chicos... ahora ya que vamos llegando a fin de curso y tal... os puedo quitar si queréis los proyectos” y todos en plan “no, no, no, profe, no quites los proyectos”.

Claro ¿qué pasa? Que los proyectos cuentan mucha nota para los que se les da mal el examen y de ahí rascan nota y van muchísimo más tranquilos al examen porque no depende todo de lo que estudien. Y, luego, también, que hay chavales como muy... Tengo alumnos muy muy muy creativos. Entonces les gusta mucho cómo pasar tiempo haciendo eso, como que para ellos es agradable hacer esa tarea, ya que tienen deberes, pues les gusta hacer eso. Y, claro, yo llevaba acojonada, pues todo el curso... hasta que me atreví a decir eso... como machacándome a mí misma. En plan “lo estás haciendo fatal” y, luego, resulta que es algo que les gusta. Entonces, no sé, ¿es buen ejemplo?, no sé si te sirve.

P1. Sí, sí, me sirve, está perfecto, gracias. La siguiente pregunta más o menos me la has contestado... es ¿cómo te hizo sentir esa experiencia?

P2. Muy mal jaja y cuando tengo el refuerzo positivo pues muy bien, pero no me merece la pena.

P1. ¿Por qué? ¿Porque te exige demasiado tiempo o demasiado desgaste?

P2. Claro, porque como que yo... o sea, pierdo muchísimo tiempo, me comparo con otros profesores y digo... “estamos cobrando lo mismo al final del año. Este hombre puede salir los fines de semana tranquilamente con su familia, puede dedicarle tiempo a sus hijos...” También es verdad que es que este año yo no tengo responsabilidad más allá de trabajar, entonces lo puedo hacer, pero, al final, el resultado va a ser el mismo.

Los niños son cero agradecidos, o sea, ya estoy aprendiendo como a tomarme yo misma señales de feedback positivo, en plan cuando me dicen una palabra bien o me contestan a un mensaje diciéndome, “merci” en francés, yo con eso ya es como “guau”, “soy una profesora de la hostia”, porque es que si no me sentiría fatal. Y, luego, cuando tengo ese refuerzo positivo no es que diga “bua es la hostia”. En plan, es cómo es que es lo mínimo ¿sabes? En plan, como que siento que es que estoy haciendo mi trabajo y que debería ser así siempre. O sea, tampoco me agradezco el currar tanto porque luego lo veo como es que es lo mínimo que tengo que hacer. Entonces, no me compensa pasarlo tan mal, darle tantas vueltas, trabajar tanto para que luego llegue verano y se olvide, es que va a ser eso.

P1. Vale, y tras darte cuenta de este tipo de experiencias ¿has identificado algún patrón o situación recurrente que desencadene esos sentimientos?

P2. Que depende mucho de la opinión de los chavales. En plan, si una clase me sale mal, yo preparo mucho más las clases. Sí que es verdad que ahora ya he aprendido a improvisar un poco porque muchas veces he llegado a clase con una clase de la hostia preparada y luego pasaba cualquier cosa que no podía o terminar la clase o se portaban mal o no funcionaba... A partir de ahí, empecé a dejar de currarme tanto las clases porque veía que no tenía... toda la parte positiva que a mí me gustaba y que yo igual dedicaba dos horas a preparar una clase en mi casa y eso para en esa hora no aprovecharlo... entonces... entonces me sentía mal.

Y me pasa que cuando tengo malas clases o algún alumno me ha dicho algo feo o alguien se ha portado mal o yo misma he gritado mucho o he contestado mal a algún alumno porque he estado con muy poca paciencia... ya me influye para todo el día, en plan, ya me siento mala profesora, me voy a casa pensando que no sirvo para eso.

Ahora intento como ponerme en el lugar de de los alumnos diciendo “jo, pues si a mí mi profesor me hubiese dicho esto, me hubiese sentido así o tal”. Entonces, cuando son cosas negativas, estoy muy mal durante el día. Ya es como un día de mierda. Ahora cuando hago bien las cosas y tengo el refuerzo positivo, es como que me voy contenta a casa, pero es como que todo el rato mi estado normal del día a día depende de cómo me hayan salido las clases con chavales de 12 a 16 años. Y, es que, me gustaría pensar que soy una más en sus vidas pero sé que alguno no se sabrán ni mi nombre todavía ¿sabes?

P1. Sí... entiendo lo que dices. Y, sobre eso que decías de sentirte buena o mala profesora... ¿Crees que los sentimientos impostores afectan a tu autoimagen como docente?

P2. ¿En plan que cómo me veo como profesora por culpa del síndrome?

P1. Sí, o sea, ¿cómo te valoras como docente? ¿Qué autoconcepto tienes sobre ti misma y si este autoconcepto está afectado por el síndrome?

P2. Me gustaría pensar que soy buena profesora por el hecho de exigirme tanto. Y, a ver, voy a sonar a loca, pero es que cuando busco el feedback... la verdad es que creo yo misma las situaciones en las que los alumnos por narices me tengan que dar ese feedback, pero positivo. A veces soy un poco dramática rollo, por ejemplo, si me preguntan “¿profe, vas a estar aquí el año que viene?” y digo, “os voy a hacer un favor y me voy”. Y, entonces empiezan “no profe, ¿por qué?”. Y digo, “he pedido cambio porque me odiáis por culpa de los proyectos” y ya me dicen “qué va profe, si son bien chulos”, y yo me quedo más tranquila.

Es como que juego mucho con ellos para que al final me acaben diciendo cosas bonitas y eso me hace sentir buena profesora aunque les esté “obligando” a decir lo que quiero escuchar. Pero cuando paro a pensarlo fríamente yo también creo que no soy mala profesora porque tengo mucho feedback de padres... que me ha pasado que este año bastantes padres en mi tutoría me han venido como a felicitar y padres de otras tutorías también, como que me han mandado mensajes dándome las gracias y tal. Y, para creerme que soy buena profesora necesito que me lo repitan muchas veces, constantemente. Entonces intento quedarme con eso y yo creo que soy buena profesora, pero, eso, luego tengo un alumno que un día me dice una cosa fea y yo me voy fatal a casa y muchas veces entro en bucle.

P1. Pero, ¿en el momento que te dicen cosas negativas te lo crees de verdad o haces una pausa para reflexionar sobre si tiene razón?

P2. Los primeros meses les daba esa legitimidad y me replanteaba si realmente estaba hecha para ser profe, pero ahora me intentó como autoconvencer y justificarme a mí misma que el chaval no está en lo cierto en plan, porque normalmente los que me han dicho cosas así feas, que realmente contra mí no ha ido en ningún momento, salvo una cosa que me pasó en una tutoría, todo lo demás han sido cosas negativas que me han dicho los chavales, en plan, que me han visto y han dicho “uff luego toca francés”. ¿Sabes? En plan cosas así. Y antes hacía como que no les había escuchado y pensaba que era la peor profesora del mundo, pero ahora pues les he cogido y les he dicho “sí que ya he visto antes que te has quejado en el pasillo”. Entonces la niña me dice “no profe, pero era porque no me acordaba que no tenía la libreta, no sé qué”. Y se inventará cualquier cosa, entonces yo me quedo con eso último que dice. Intento autoengañarme y no tomármelo a lo personal. Y, si no, siempre coincide que cumplen cierto patrón, en plan, o son gente que está suspendiendo o son alumnos que les va muy mal en otras asignaturas o con otros compañeros coinciden... Entonces, es como que yo misma les meto en el mismo saco y digo, “esto es como el lado oscuro de esta clase y no voy a dejar que me hundan”.

P1. Ese cambio está muy bien jaja. Y, respecto a esas emociones que pueden surgirte, ¿dejas que sean visibles?

P2. No puedes, no puedes hacer como que te ha afectado ni tanto lo bueno como lo malo. Bueno, lo bueno sí. De hecho, en plan intento como estar siempre súper sonriente y tal. Y para lo malo es intentar que ellos no vean que te ha afectado de verdad, porque si no tienen el control. Tú, al final, tienes que sentir que estás por encima de ellos en cuanto a madurez y no rebajarte porque si no te van a seguir pinchando, entonces cuando me pasa eso, algo negativo, por ejemplo... no lo sé... me han dicho una cosa negativa, pues hago como que no he escuchado nada. De hecho, yo intento como pasar del tema como que no lo he oído y si me insiste, pues le meto un hachazo delante de toda la clase en plan no le humillo, pero le meto un hachazo, ¿sabes? Y luego intentó olvidarme y si no me consigo olvidar, pues lo hablo con algún compañero o lo hablo con alguien cercano por la tarde como para sacarlo de mí y restarle importancia y ya está.

Pero, delante de ellos nada, en plan, no pueden ver que te afectan las cosas; las cosas positivas, sí, porque cuando te dicen cosas bonitas, en plan, me dicen siempre “seño, qué guapa vas hoy”, “vas súper bien vestida”, “vas no sé qué”, pues siempre es como “ay, gracias tú también”, “uy, qué cosas muy bonitas me dices”, cosas así porque ellos también se sienten bien.

P1. Qué majillos.

P2. Sí la verdad jaja.

P1. Vale, continuamos... ¿Crees que estas experiencias o sentimientos puede afectar en tu desempeño como docente en el aula?

P2. En el aula... que lo proyecto en los chavales.

P1. ¿A qué te refieres?

P2. Es que yo... esto ya va un poco a perfeccionismo, pero no es suficiente todo lo que hacen. En plan, les corrijo algo..., o sea, yo intento como transmitirles siempre cosas positivas, pero por ejemplo, cuando me pongo a corregir exámenes y corrijo los exámenes enfadada porque tengo cero visión matemática. Entonces yo no sé cuánta nota están sacando en el examen hasta que la calculo. Y me fijo solo en los errores y estoy súper cabreada, en plan, “este no ha estudiado”, “tiene no sé cuántos errores”, “cómo me ha podido fallar en esto”, “cómo no sé cuántos”. Y, luego, de repente, me ha sacado un 6 o un 7 y para mi cabeza era como has sacado un 2 porque ha tenido muchos errores graves ¿sabes? Entonces como que intento que no, pero yo creo que de alguna manera al final lo acabó proyectando a mis chavales el “no es suficiente”. Ahora es que me estoy sintiendo fatal, en plan, no es que les haga a ellos sentir que no están haciendo suficiente, sino que intento tirar un poco más de ellos, en plan de “sí, pero mira, y ¿si me haces esto?” O sea, nunca les digo “lo has hecho mal”, “hazlo de otra manera”, pero es como que les exprimo un poco más y yo sé que hay muchos que les gustaría quedarse conformistas con el “he sacado un 5 y ya está” y yo siempre les aprieto para que vayan un poco más allá. Pero porque realmente eso lo tengo yo.

Ah, luego, cuando sacan malas notas en los exámenes, me monto un drama en clase, en plan “es que los exámenes, las notas que sacáis es un reflejo de mi trabajo y yo ahora, por culpa de esto, con estos resultados, pienso que soy una mala profesora”.

P1. ¿Pero eso es algo que crees de verdad?

P2. Sí, sí, sí, me lo llevo a creer. O sea, de verdad lo único que me salva un poco es comparar clases, en plan, si yo les pongo el mismo examen a todos y doy exactamente lo mismo en todas las clases y si veo que los de primero D me han sacado muy buena nota y los de primero F me han sacado peor nota, que es lo que suele pasar... al primero F le echo unas broncas, en plan de “es que me hacéis sentir mala profesora porque yo sé que lo he hecho bien”. En el sentido de he visto que hay gente que saca buenos resultados, pero si yo me fijo solo en un grupo me siento mala profesora y se lo digo así y les pido que estudien porque es el feedback que necesito. En plan, yo necesito una media altísima porque cuando me han suspendido muchos, en plan, me siento malísima profesora y me lo llevo a creer. O sea, de hecho, les hago esas charlas para que ellos me digan que no han estudiado. Entonces cuando ellos me dicen que no han estudiado, yo digo, vale esto no es mi responsabilidad, ¿no?

P1. Bien, vale. Y, bueno, ¿has notado algún impacto en el aprendizaje de tus estudiantes debido a tus sentimientos o sensaciones de impostora?

P2. Sí, soy una dramática... eeh... juego mucho con la decepción en clase. Casi nunca me enfado en plan ogro, suelo ser más la profesora decepcionada... En plan, mi estrategia es a principio de curso ganármelos, que sean mis colegas, que yo les importe y cuando hacen algo mal pues me decepciono y les hago sentir mal. Entonces intento que a través de que se sientan así pues reaccionen, entonces yo creo que sí.

Y cuando invierto mucho tiempo en alguna tarea que luego no sirve de nada, en plan, por ejemplo, cuando les corrijo redacciones que han hecho con el traductor, yo se lo explico, en plan, “mirad chicos, ayer estuve corrigiendo de tal hora a tal hora”. Suelo elegir horas dramáticas, en plan, “ayer estuve corrigiendo hasta la una de la mañana”. Aunque sea mentira, pero bueno, en Navidad me pasó, eh. Estuve hasta la 1:00 H de la mañana muchos días corrigiendo y estaba corrigiendo cosas que habían hecho por Internet. Entonces, en plan, se lo expliqué y les hice ser conscientes de que me habían hecho perder el tiempo y que... y que era mi culpa. En plan, había chavales que me decían “y profe, ¿pero y por qué lo haces entonces y tal?” Y digo “pues sí tenéis razón”, pero más tonta yo porque lo sigo haciendo.

P1. Vale, y ahora si nos trasladamos fuera del aula, ¿experimentas sentimientos de impostora en otro tipo de funciones, como lo que comentábamos antes de las tutorías o lo mejor, tareas administrativas y demás?

P2. Mira ahí sinceramente no. En la tutoría sí porque es algo que estoy preparando yo con mis alumnos, que es como seguir dando clase. Eso me lo intento currar, porque ahí también es donde hago un poco de vínculo con ellos. Pero luego, por ejemplo, en todo lo de tema burocrático me la suda por completo. ¿Por qué? Porque a mí la burocracia, o sea, no es algo que me interese, no es mi vocación, no me gusta tenerlo que hacer. La burocracia no creo que sirva de nada, que a mí me carguen funciones burocráticas no va a mejorar mi forma de enseñar o de ser docente y, de hecho, estoy muy en contra porque me quita tiempo de poder dedicárselo a cosas más importantes como corregir, preparar material o contestar a correos de alumnos. Entonces, las funciones burocráticas la verdad es que pasó totalmente a nivel de que estaba a punto de suspender las prácticas la semana pasada porque tenía que haber firmado una cosa online, ¿no? Y se tuvo que conectar la directora a las diez de la noche para hacerlo y que me diera tiempo a enviarlo. O sea, ahí me meto cero presión la verdad. Y no me importa la verdad, o sea, pedí perdón a la directora y la invité a un desayuno, pero no me sentí mal, en plan, ya está. Soy consciente de que tengo que hacer tantas cosas, que es normal que se me escape eso y que a mí nadie me ha enseñado a hacer burocracia.

P1. ¿Y en el tipo de relación con tus compañeros?

P2. Siendo tutora sí me siento con poca legitimidad, porque yo al ser tutora tengo que coordinarme bastante con mi equipo docente, que son los profesores que le dan clase a mis chicos. Y yo siempre quiero llevar, por ejemplo, cuando tengo tutorías con padres quiero llevar todo súper bien preparado. Entonces, por ejemplo, pues pido informaciones a mis compañeros de cómo van los alumnos. Yo que sé, por ejemplo, yo hago un planning de cómo se tienen que sentar y luego veo que yo invierto mucho tiempo en eso, en plan, pensando estrategias que es muy complicado hacerlo y luego llego y veo que en la mitad de las asignaturas al profesor les da igual y no siguen como mis instrucciones.

Y cuando les pido las observaciones, o sea les pido como que me manden información de los alumnos, en mis correos se ve como que es súper, en plan, le pongo en negrita, se lo pongo esquematizado como si se lo estuviera vendiendo para tontos, pero, luego cuando no lo hacen me frustró un montón porque es como tío les he pedido una cosa que a mí cuando me lo piden

otros tutores lo hago al segundo. Que tampoco estoy pidiendo eso, estoy pidiendo que si te estoy diciendo que tengo tutoría en una semana, que llegue ese día y que tengas cosas hechas. Y estoy yendo detrás de gente de cinco mil años diciéndole que me envíe las cosas y mandando correos constantemente. Yo me siento mal mandando tanto correo.

P1. ¿Y cómo te sientes cuando no te hacen caso?

P2. Pues que no me toman en serio y entonces me entran dudas sobre cómo lo estoy haciendo. A ver, que sé que ellos también estaban a mil cosas, igual que estamos todos. O sea, es trabajo añadido, sí, pero es que pasan de ellos en plan no se implican tanto como igual me implico yo. Es que yo me veo frente a un padre y me pregunta sobre cómo va su hijo en matemáticas y miro la ficha de matemáticas y no me ha dicho nada el de matemáticas, pues yo no puedo ser adivina, no lo sé. No sé... como que igual sí que soy un poco pesada con mis compañeros, pero porque veo que no, no son... no se lo toman tan tan en serio como yo.

Y, ahí, sí que es verdad, pues que al empezar a tener reuniones de departamento o reuniones con mis compañeros, yo sentía que igual también al ser tan joven como que yo no puedo aportar cosas. Entonces, yo la mayor parte de veces me quedo en silencio o no hago nada porque siento que por mi edad y mi experiencia no puedo aportar nada.

P1. ¿O sea crees que un factor importante es la edad?

P2. Bueno la edad, pero creo que es más cosa mía, en plan que yo siento que no soy capaz por esa edad a lo mejor, no sé, a lo mejor dentro de unos años me sigo sintiendo igual.

P1. Entiendo sí. Vale, pues continuamos por preguntas relacionadas con formas de afrontamiento o estrategias para mitigar un poquito las experiencias del síndrome. Así que no sé si tienes alguna estrategia que has pensado y que utilizas...

P2. Pues... Tengo la agenda súper organizada. Me organizo cada día lo que tengo que hacer de la semana y solo trabajo de lunes a viernes, bueno, y de hecho los viernes solo trabajo por la mañana. Entonces como que intento ser realista al planificarme y a lo que no haya llegado no he llegado y ya. Porque si no me retuerzo mucho en volver a pensar si lo he hecho bien, si no lo he hecho bien... Es como que marco el check en mi agenda y como que es algo que me olvido de la cabeza. Este fin de semana, por ejemplo, mal porque estoy mala, estoy enferma y ayer no pude cumplir con la tarea que tenía por la tarde... Y sé que me voy a quedar

trabajando todo el fin de semana para subsanar lo que no he hecho esta semana. Entonces, pues ya ves que no cumplo con mis propias estrategias, pero yo lo intento hacer.

Luego eso como... yo necesito como mucho refuerzo positivo por parte de los alumnos, ante esto la primera frase que tengo en mi cabeza es el consejo de de mi profesor de prácticas que tuve, que me dijo “no te pongas altas expectativas, no vas a cambiar el mundo, eres un profesor más”. Entonces, como que me rebajó a mí misma la presión. Y como necesito ese refuerzo positivo, pues intento quedarme o los transformo con los pequeños gestos que te he dicho que veo los alumnos. Gestos de decirme un día “bonjour” porque yo siempre digo “bonjour”. Entonces me encuentro alumnos que ni siquiera doy clase y ya con la tontería me vienen y me lo dicen, pues ya con eso ya digo, “vale, estoy haciendo algo bien”, entonces con muy pequeñas cosas, en plan, no quiero algo grandísimo. Quiero cosas pequeñas porque el año pasado, por ejemplo, me pasó que por mi cumpleaños, los chavales me organizaron una fiesta en la clase y me hicieron un regalo entre todos y para mí era como “guau”. Y ya era como este año me tenían que hacer lo mismo y si no lo hacen quiere decir que no he hecho bien las cosas... y este año pues obviamente no me lo han hecho, porque ni yo misma dije la fecha de mi cumpleaños a nadie por si acaso, o sea no quise ni decirlo por no llevarme el palo... Pero una niña sí me hizo un regalo porque un día que vimos los horóscopos, anotó mi cumpleaños y me regaló una pulsera. Y digo, bueno, pues con esto es como que me lo tomo ya como si me lo hubiesen hecho todos. Haber llegado a un solo alumno lo interpreto como llegar a todos, ¿sabes? Y ya está, no tengo más estrategias, así me va jaja.

P1. Oye son buenas estrategias... ¿son propias o te has informado o buscado recursos...?

P2. No, es mío, como que yo he aceptado que voy a ser así, que voy a ser siempre así. A veces, lo que hago es hablar con un compañero que también es amigo, porque a él le pasa parecido y quejarme con él y darme cuenta de que no estoy sola. Entonces, al no estar sola, digo “vale, ya está”.

Y, luego, me comparo mucho también con cómo estaba al principio; ahora tardo mucho menos en hacer las cosas. Entonces como que sigo trabajando al mismo nivel, pero más rápido. Entonces, como que digo, hay un poco de esperanza. Seguramente el año que viene lo haga el triple de rápido, entonces voy a poder abarcar mucho más en menos tiempo.

P1. ¿O sea, también crees que es un poco que viene de la inexperiencia?

P2. Sí, yo creo que sí, pero por eso, porque yo he salido, o sea he salido de la carrera, me he metido en una oposición y me he puesto a trabajar, no he tenido... O sea, en la carrera, en el instituto siempre he tenido un refuerzo, que te digan “lo estás haciendo bien”, “así va bien”, “lo estás haciendo genial” y ahora, es que de repente, estoy sola. No va a haber nadie que me diga lo que estoy haciendo mal y lo que estoy haciendo bien. Que, por una parte, está genial porque así hay profesores... pues que hacen lo que les da la gana, pero, por otra parte, es como estoy insegura porque no sé si lo estoy haciendo bien, no sé si lo podría estar haciendo mejor.

Mi trabajo es en el aula, es constantemente y directamente con alumnos... no he visto a otros profesores cómo lo hacen. Entonces, no tengo tampoco donde marcar el aquí está bien y aquí está mal. Entonces... yo creo que a veces hablar con mis compañeros para tener un poco de refuerzo me viene bien, pero ya está.

P1. Y, cuando hablas con tus compañeros ¿es con todos? ¿Y hablas de situaciones concretas o de cómo te sientes?

P2. A ver... jaja... intento ir donde la gente que sé que me va a contestar lo que yo quiero porque no me quiero rayar más, es como busco el mechero que va a encender lo que yo quiero que encienda. Ya está. Suelo ir donde gente que sé que va a pensar igual que yo o que tiene más o menos la misma visión que yo. Porque, por ejemplo, mi jefe de departamento, que es un tío que está harto de todo, que les da el libro y... es que no tiene ni cuatro notas de cada alumno al trimestre cuando yo tengo 18... Bueno, pues lo primero que me dice siempre es “relájate, vas a cobrar lo mismo a final de mes pasa de todo”. En plan, no ve... no ve esperanza en los niños, no, no ve nada. Entonces, yo cuando le pido opinión me hunde porque no siento que esté haciendo bien las cosas.

P1. Y, ese jefe de departamento, ¿sería como tu mentor?

P2. Sí, es como mi tutor, es mi tutor de prácticas, de hecho.

P1. Vale y aparte de asignaros un tutor, ¿a nivel institucional os ofrecen más apoyo?

P2. No o sea, de hecho, el tutor lo tengo este año y no al año que viene. Por ejemplo, interinos que todavía no son funcionarios en prácticas ahora mismo no tienen ningún tutor.

P1. Y, volviendo un poco a lo que decías de hablar con tu amigo o con la gente que sabes que te va a entender, ¿es gente que también se sienten impostores? Y si es así, ¿cómo sabes que es un impostor? ¿En plan, porque él te ha venido y te lo ha contado o porque te ha hablado de “me siento de tal forma” o...”?

P2. Porque coincidimos mucho en la manera de trabajar... en casa. O sea, yo diferencio entre quién se lleva mucho trabajo a casa y quién no. Están los profesores que se meten en la hora de guardia, aprovechan la hora y ya está y no se llevan nada a casa y... y luego me ves a mí que estoy todo el rato para atrás y para adelante, en plan, con 1000 cosas... Y que mi jornada laboral no acaba cuando suena al timbre. Entonces sé que los que se llevan mucho trabajo a casa, pues intento hablar con ellos y con mi amigo por ejemplo.

Lo que me ha pasado es eso, que hemos ido hablando de “es que siento que no estoy haciendo unas cosas” o es que siento que todo lo que estoy haciendo luego no lo voy a poder volver a utilizar porque veo muchas cosas que están mal o que ves una cosa que te ha salido mal y dices, vale, pues me lo voy a anotar porque ya sé que esto lo quiero cambiar para el año que viene porque no sé qué, cuando ni siquiera sabemos la ley que va a haber el año que viene de educación bueno, eso sí que lo sabemos, pero... Proyectamos mucho a futuro cuando es un trabajo súper cambiante y que tienes que reciclar un montón.

P1. Entonces, ¿podrías decir que hay un ambiente laboral que favorece la comunicación entre vosotros? ¿O todo lo contrario, es decir, que hay un ambiente tal vez de competitividad?

P2. Yo creo... quiero pensar que no. Es lo que te digo, somos 49 personas, yo diría que no. Pero sí que se nota, sí, un poco, sí. Pero más en los alumnos... compites con lo que te cuentan los alumnos y en lo que preguntas tú a los alumnos... Porque siempre está el que tiene mala fama, el que tiene buena fama... Se sabe quién es un profesor súper querido y se sabe quién no. Entonces, yo creo que ahí hay a veces un poco ambiente de envidia de “pues está alumno conmigo no trabaja y contigo sí” y “pues qué harás tú también que yo no lo hago”, ¿sabes? Esas cosas sí que la has escuchado en sesiones de evaluación de pues “es que esté conmigo, no hace ni el huevo” y pensamos en plan que no trabaja conmigo pero tampoco trabaja con

ningún otro, entonces no me voy a rayar y luego salta uno y dice “pues conmigo trabajar un montón, trabaja muchísimo este alumno” o “conmigo está aprobando de sobra”... y ahí ya sale la envidia de “algo mal estoy haciendo yo” o “algo mal estás haciendo tú que se lo estás regalando”. Y de profesores que se meten entre ellos de “venga anda su súbele al 5”, “no seas malo”, no sé cuántos... cuando eres tú el que está gestionando tu asignatura. Hay un poco, sí.

P1. ¿Es normal que algún profesor intervenga en las decisiones de tu materia?

P2. En mi caso no ha pasado, pero entre compañeros sí que ha pasado. Pero es que yo creo que al final somos un claustro mediano, grandecillos. O sea, yo no me llevo súper bien con las 47 personas. Entonces, al final, acaba habiendo roces. Sea por cosas con los alumnos, ya sea porque te molesta en tu hora, porque hace no sé qué, ya sea porque siempre los alumnos llegan tarde por su culpa, ya sea porque en los claustros es muy pesado, entonces como que lo acabas cogiendo manía, igual te acabas comparando con esa persona y hay algo de tensión.

P1. Comprendo. Y volviendo un poco al tema de las estrategias, ¿crees que a nivel institucional se podría apoyar más este tipo de sentimientos relacionados con el síndrome? ¿O sea, se debería proporcionar algún apoyo más concreto para los noveles?

P2. Sí, totalmente. Pero es que yo creo que no para los nuevos, yo creo que para todo el profesorado. O sea, los alumnos dependen de nosotros y yo siento que a los profesores no nos están cuidando tanto cómo se debería. No tenemos un psicólogo en el Instituto tenemos un orientador, una figura de orientador que atienda a los niños, pero es que no hay nadie que nos atienda a nosotros. En plan, no paran de cargarnos encima con más trabajo. O sea, me están pidiendo que en un aula de 30 niños consiga llegar a cada niño con la misma calidad, que consiga hacerle “prass” a alumnos que necesitan ayuda y motivar a los niños que van más por delante... que esté multiplicada por 20 y, en vez, de cuidarnos como profesor, en plan, “venga, te voy a bajar el número de alumnos y clases para que tengas más calidad de enseñanza, para que conectes mejor con cada uno”. Pues todo lo contrario.

Ha pasado algo en el Instituto grave y es que hay un montón de alumnos que tiene muchísimas crisis de ansiedad que tienen problemas muy heavys en sus clases, en sus casas o que están servicios sociales metidos dentro... y tú, al final, eres profesor y a veces yo tengo que ser psicóloga.... Ayer estuve con una de mi tutoría durante 1 hora hablando porque le dan crisis de ansiedad muy heavy y esa persona está confiando en mí y yo no tengo nada de

formación psicológica... Y yo no sé gestionar eso con esa niña o yo igual le doy un mal consejo o no lo hago bien... He tenido en mi tutorial a un alumno que ha tenido depresión... con 15 años... Y yo no dejo de ser persona, yo todo eso me lo llevo a mi casa y yo me voy afectada a mi casa porque digo, “este tiene depresión”, “esta tiene no sé qué”, “esta tiene no sé cuántos”. Y me llevo cosas a casa que digo, “no sé gestionar”. Nadie me está ayudando a gestionarlo. Nadie me ha dado una formación para poder yo dar buenos consejos. Me voy mal a mi casa. Y luego no tengo ese apoyo... Y, a la contra, lo que hacen es meter más trabajo de burocracia que hace que el tiempo que quieren que dedique a cada alumno se me vaya.

Entonces, yo creo que debería haber muchísima más ayuda y no ayuda, en plan, “te voy a evaluar” porque es que la presión que tenemos este año los nuevos es de va a venir una inspectora, tienes que hacer un proyecto de trabajo, tienes que hacer un montón de cursos para tener el “tic” y poder ser funcionaria. Pero a mí realmente nadie ha venido a enseñarme de verdad y eso siempre se escudan en que “a ser profesor se aprende siendo profesor”, “lo aprenderás con las experiencias, con lo que le vayas encontrando...”, “poco a poco”, “nadie tiene la llave mágica” y “cada maestrillo con su librillo.” Sí, es verdad, pero es que hay mucho más allá... Un psicólogo yo solo pido un psicólogo en el instituto.

P1. ¿Un psicólogo en cada centro para todos o exclusivo para docentes?

P2. Uno para los chavales y otro para los docentes. Sí, sí, porque ya te digo, o sea, yo he visto, o sea, mi jefa de estudios está al borde, no puede más. Porque un jefe de estudios, al final, es que es el que se come todos los problemas de convivencia. Es por donde pasa todo lo peor que hay en el Instituto. Un tutor, yo he tenido casos graves en plan de... de padres con ordenes de alejamiento, plenas separaciones, chavales con muchas crisis de ansiedad, con depresión... es que, niños de 14 años con depresión... Que tú al final pues es que no puedes dejar de lado el contexto humano que hay, que es que somos humanos.

Tengo alumnos transexuales y a mí no me han dado formación para educar a niños transexuales para decir “mira, pues igual cuando dices esto le puede molestar” o “que le trates de esta manera puede ser para él... tal” ¿Sabes? Dios, un psicólogo que me ayude a cuando yo tengo un mal día o tal, que me ayude a no llevarme eso para casa. Y yo sí quiero ir al psicólogo, me lo tengo buscar por mi propia cuenta cosas que me crea el propio trabajo.

P1. Además, me imagino que si hubiese una figura de psicólogo estaría especializado en ese caso en concreto, en esas problemáticas, en el contexto...

P2. Eso es...

P1. Y, bueno, ya que has mencionado la formación, ¿crees que desde el máster se podría actuar de manera preventiva ante estas problemáticas?

P2. Yo creo que no, porque cuando de verdad lo ves es en el terreno, en plan, te pueden decir mucha teoría... Bueno, habrás tenido la asignatura esta de sociedad, familia y no sé qué... no sé qué habrás aprendido, pero yo lo único que aprendí es que a los tutores se les paga 20 euros más al mes por la función que realizan. Eso hace que se sientan menospreciados y que no se involucren tanto con las familias y tal... Pero, o sea, te cuentan la teoría, pero tú realmente cuando lo vives es cuando te sientes menospreciado.

Entonces, yo obviamente voy a acabar sabiendo gestionar muchas situaciones, pues aprendido con respecto al año pasado, y ya sé cómo marcar mis límites con ciertos padres, ya sé cómo reaccionar con ciertas situaciones, ya sé relajarme cuando pasa algo. A mí el año pasado me llegaba un mensaje de un padre y me ponía a temblar, fuera bueno o fuera malo y porque me daba miedo la figura de la familia porque me veía muy joven para hablar de sus hijos y de su educación. Y este año que soy tutora, hablar con padres es como si yo fuera una más, en plan, de repente me siento como una señora de 50 años que tengo 3 hijos y sé de lo que estoy hablando.

Entonces está genial porque lo acabas aprendiendo por la experiencia, pero si hubiera algo que te suavizara el aprenderlo por las malas, como por ejemplo eso un psicólogo, pues estaría genial.

O igual en el máster pueden hacer, pues visibilizarlo más... En plan... charlas de profesores que cuenten casos concretos, que no te cuenten la teoría de “no, es que los padres no se involucran” o “la generación de los padres de ahora son tal cual”... No, que vayan y cuenten de verdad casos en los que te hagan sentir “ostris”, pues esto es así o esto es “asa”... Porque muchos salís del máster, os vais a poner a opositar, muchos acabaréis en plan... Le ha pasado a una compañera mía, acabó el máster el año pasado, se acabó sacando la oposición a la primera, no ha trabajado en su vida, lo único que ha tenido cercano ha sido las prácticas de un mes en un instituto y se ha lanzado a la piscina.... Y muchas veces dice, “yo esto no lo sabía”,

“yo esto...”. Igual muchos ahí dicen “pues es que yo no quiero”, “a mí no me compensa pasar por esto”... Igual muchos están invirtiendo un año de máster y luego se ponen a hacer oposiciones y llegan por fin a lo que han luchado y se dan cuenta de que es algo totalmente irreal.

P1. ¿Y a parte de charlas testimoniales se te ocurre alguna otra solución?

P2. Yo diría alargar las prácticas del máster y que vayan profesores a contar casos y experiencias personales concretos, que igual cuando te cuenten una historia que les ha pasado con un padre... Llega muchísimo más el mensaje a que si te hacen hacer apuntes o que te hagan hacer un canva explicando los estresados que están los profesionales. Algo que sea más de tú a tú y que te haga parar a reflexionar.

P1. Vale. Bueno ya estamos acabando ¿vale? ¿Crees que si las personas que se sienten impostoras no elaboran ese tipo de estrategias o no trabajan en gestionar sus pensamientos que le hacen mal... puede desembocar en otro tipo de problemas? Por ejemplo, ¿lo relacionarías con el Síndrome de Profesor Quemado?

P2. Sí, completamente, sí, yo creo que las personas que tienen el Síndrome del Impostor es muy probable que estén en una zona de perfeccionismo y autoexigencia propio... Bueno a mí esto es lo que me dijo mi psicóloga jaja... que estamos en un extremo, “en el no estoy seguro y entonces hago todo muchas veces”.

Y no encontrar un término medio hace que al final, año tras año, la situación te acabe llevando al otro extremo. Y el otro extremo es pasar absolutamente de todo, estar súper estresado, acabar con bajas psicológicas... O simplemente si no llegas al extremo de la baja psicológica o del exceso de esfuerzo, pues que te vayas al otro extremo al que ya directamente no trabajes, que hayas perdido toda la fe en el sistema, que te hayas dado cuenta de que hagas el trabajo que hagas vas a cobrar lo mismo, que no puedes hacer mejor las cosas, que no vas a cambiar el mundo... Entonces te relajas y empiezas a ser un profesor irascible, que no se prepara las clases, que no tiene ambición y que va al instituto a pasar el día esperando que pase la hora rápida y ya está. Al final se refleja también en la calidad de enseñanza que ofrecemos.

P1. Vale genial, pues a no ser que me quieras compartir algo más que se me haya pasado por alto y consideres relevante...

P2. No sé, luego también la vida privada, eso no te lo he dicho. Como que hay que saber encontrar el equilibrio entre lo que es tu vida profesional y tu vida privada. Y eso lo veo, por ejemplo, en muchos compañeros que ya son padres, que tienen niños pequeños, que acaban de quedarse embarazadas... Ahí pasan. O sea, yo creo que cuando ya tienes una vida privada muchísimo más llena, por así decirlo, tus prioridades cambian. O sea, ahora mismo yo creo que soy impostora porque mi prioridad es mi trabajo, porque es algo que me ha costado mucho conseguir y quiero hacerlo lo mejor posible y no tengo nada en mi vida privada que me quite tiempo de dedicarle a mi vida laboral. Entonces mi vida laboral es como el centro de mi semana hasta que llega el fin de semana.

Pero yo creo que cuando tu vida privada empieza a coger más peso... mira lo hablaba hoy con una compañera porque un familiar suyo tiene cáncer y está muy mal, entonces su prioridad ahora mismo es esa persona. Entonces está yendo a clase, pues como puede y hace las cosas como puede, pero no está dedicando el tiempo que necesita. Su vida privada es el centro. Ahora, igual que los que acaban de tener niños, los que tienen adolescentes, los que están en una separación, en un divorcio... su prioridad es otra. Entonces dejan desatendida un poco más la vida laboral.

Y yo creo que ahí el problema muchas veces son los horarios. Porque los profesores tenemos horas lectivas, horas que tienes que estar en el instituto trabajando, pero luego también tienes horas que tú dedicas en tu casa y no es un horario de oficina. Por ejemplo, mi pareja que es ingeniero, entra a las 9 y sale a las 6. De 9 a 6 se focaliza en trabajar, trabajar, trabajar, trabajar y cuando llegan las 6 sale y se desentiende por completo de su trabajo hasta el día siguiente. Y un profesor no, un profesor se lleva a su casa trabajo. Un profesor es su propio jefe en cuanto a decidir cuánto tiempo va a invertir en la vida laboral. Y ese también es el problema. Aquí como no tenemos ningún jefe que nos vaya marcando el camino de “por aquí bien”, pues tenemos los dos extremos, profesores que trabajan de más y profesores que trabajan lo justo y necesario y que no aportan mucho más a la enseñanza.

P1. Pues ya estaría todo, muchísimas gracias.

P2. A ti por escucharme porque madre mía.

III.II. ENTREVISTA CARLOTA (E2)

P1. Comenzamos. Bueno, las primeras preguntas son un poco introductorias sobre tu perfil, ¿en qué centro ejerces? ¿Cuál es tu puesto, o sea, cuál son tus materia? ¿Cuántos años llevas en la profesión?

P2. Vale, pues estoy en el IES La Bureba en Briviesca, doy Lengua Castellana y Literatura y llevo... este es mi primer año.

P1. Vale, pues ya empezamos con preguntas sobre el tema concreto. ¿Estás familiarizada con el concepto del síndrome del impostor?

P2. Sí.

P1. De acuerdo y ¿cómo definirías el concepto con tus propias palabras?

P2. Pues... autoboicotearte constantemente con cada cosa que haces y pues cuando tienes más responsabilidades a la hora de “tengo que hacer esto” y ya lo has hecho tú en individual... joe estoy respondiendo fatal.

P1. No, estas respondiendo genial, tú no te preocupes.

P2. Pues eso, que luego tienes que ejecutarlo, pues estar todo el día “no me va a salir”, “no lo estoy haciendo bien”, “no lo voy a conseguir”, “esto que he hecho es una mierda” y pues esas cosas. Sí, el autoboicot.

P1. Genial. Y, ¿crees que es habitual la presencia de estas experiencias impostoras en tu campo profesional?

P2. Sí, o sea, yo creo que sobre todo también al principio, la inseguridad de no haber estado nunca en un centro educativo, el no saber bien cómo funciona pues... aumenta esa sensación de “no lo voy a hacer bien”, “no voy a ser capaz”, “no lo voy a conseguir”...

P1. Vale, y ¿se te ocurre algún ejemplo concreto en el que este tipo de pensamientos sean recurrentes?

P2. ¿Dentro del aula o... puede...?

P1. Puede ser también fuera del aula mientras que tenga que ver con la docencia.

P2. O sea, ¿puede ser con las oposiciones, por ejemplo? Que también es una parte del docente ¿no? Porque... pues con la unidad didáctica, por ejemplo, me pasó a la hora de prepararla, que bueno, sí que tiene que ver con la docencia porque al final estás preparando una cosa para enseñar, pues sentía que lo que estaba haciendo era una auténtica mierda, que no iba a conseguir con eso hacer nada y al final pues saqué muy buena nota.

Y también pues el primer día de clase pues, ya no solo los nervios, sino el hecho de decir “no voy a ser capaz de manejar a esta clase”, “no voy a caer bien”, “se me van a subir a la chepa” y luego al final con el paso de los días o al salir de esa clase dices, vale, sirves para esto. Te has estado preparando y te conoces a ti misma y sabes al final que sí que puedes. Aunque al día siguiente vuelvas a pensar otra vez lo mismo... Yo creo que esas así son las más...

P1. Vale y bueno, ¿cómo te hacen sentir este tipo de experiencias?

P2. Pues mal porque al final es mucho estrés el que te genera el saber que te estás esforzando... Objetivamente yo creo que sabes que lo estás haciendo bien, pero el que tu cabeza esté todo el rato “no puedes”, “es una mierda”. Bueno, perdón por usar mierda. “No lo estoy haciendo bien”, “no lo voy a conseguir”, “no estoy consiguiendo lo que me he propuesto”... ¿Cuál era la pregunta?

P1. Un poco lo que me estás diciendo, ¿cómo te hacían sentir esas experiencias?

P2. Pues eso, pues mal, es un... una frustración constante.

P1. Vale. ¿Has identificado algún patrón o situación recurrente que desencadene estos sentimientos impostores?

P2. Buf... Pues cuando empiezas... mmm... yo creo que a explicar algo de temario nuevo y cuando te has preparado una actividad para hacerlo, sabes que no va a funcionar, no les va a gustar, se van a aburrir... “No lo he hecho bien”, “tendría que haber hecho esto”. O sea, yo creo que es eso... en el momento en el de preparar algo nuevo que no he hecho antes, pues ahí sobre todo yo creo.

P1. Vale y sobre el impacto en la autoimagen tuya, ¿crees que estos sentimientos o experiencias pues te distorsionan la imagen que tienes sobre ti misma como docente?

P2. Buf, pues no sé qué decirte, o sea, ¿que yo sabiendo lo que lo tengo....?

P1. ¿Tú, por ejemplo, cuando te valoras como docente, crees que este tipo de sentimientos que tienes frecuentemente te influyen?

P2. Sí y no. O sea, sí, porque al final es algo que te estás diciendo, pero luego cuando te paras a pensarlo dices no, o sea, soy buena y los resultados que estoy teniendo y el feedback que tienes de tus alumnos es bueno. Pero sí que es verdad que en el momento pues sí que te influye negativamente en el sentido de “no valgo para esto”, “no me retiro porque...” esto se me ha llegado a pasar por la mente, sobre todo en los primeros meses de decir vale, “ya está, o sea, no, no me veo así toda la vida”. Pero luego pues van pasando los días y dices, vale, a ver, es tu cerebro, o sea, no es... no te está viendo así la gente, o sea, eres tú.

P1. Vale, y sobre esto, ¿si que crees que la opinión de terceros, pues ya sea de alumnos, de familias o de compañeros, te influye en esa valoración, en esa autovaloración?

P2. En la buena sí porque, al final, considero que tengo un entorno muy, muy positivo, no sé si van por ahí los tiros... En el que me apoyan siempre y en el momento en el que voy a desahogarme y digo “no sirvo”, “no me va a salir bien”, “esto que estoy haciendo es una mierda”... todo... toda la gente de mi alrededor... No sé si es que me están vendiendo la moto o qué, pero es todo lo contrario de “no, que está muy bien”, “que sí que puedes”, “que sí que sirves”...

Y de cara a mis alumnos, pues al final también lo noto, en el sentido del apoyo de... A ver, al final ellos no saben que es mi primera vez, tampoco considero que me beneficia y considero que no se me nota que estoy nerviosa, pero luego pues siempre les intentas preguntar “¿bueno, qué, os ha gustado esto que he hecho?” y que yo llevo 3 días pensando la mierda qué es... Y, pues, siempre suelo recibir cosas, cosas positivas...

P1. Vale, o sea, que sí que buscas esa valoración de tus alumnos, ¿no?

P2. Sí.

P1. Okey, pues la siguiente pregunta es sobre si crees que estos sentimientos afectan a tu desempeño como docente en el aula y si es así, pues, ¿cómo?

P2. Pues no lo sé. Ay, no sé.

P1. ¿Quieres que pasemos a la siguiente?

P2. No. A ver, yo no creo que me afecte mucho de cara hacia fuera, o sea, es más algo que yo me hago a mí misma antes de entrar en clase, pero luego como que entrar en el aula y cojo... cojo esa seguridad y se deja de notar. Entonces yo creo que no me afecta de manera negativa en el momento de desarrollarlo, sino que es más el antes y toda la presión que me pongo y todos esos pensamientos negativos que tengo hacia mí. Pero yo creo que luego en el aula no... negativamente... creo que tengo seguridad, vamos.

P1. Entiendo, entonces ¿crees que puede impactar en el aprendizaje de los alumnos?

P2. No, porque soy muy autoexigente, entonces, aunque mi cerebro esté de “esto es una mierda”, “no lo vas a conseguir”, “te vas a poner súper nerviosa”... Es como que entrar por la puerta del aula y decir “vale, no, o sea, tienes que hacerlo bien”. O sea, no, no hay otra. “Has estado mucho tiempo trabajando, pues ya está, hazlo y cuando acabes pues ya verás a ver qué tal ha salido”.

P1. Vale y ¿fuera del aula? O sea, ¿crees que has experimentado sensaciones de impostora en algún otro tipo de función, pues ya sea en tutorías o a lo mejor en burocracia...?

P2. Buah, con los padres. O sea, yo creo que es el momento en el que más... más afecta porque... A ver, al final, pues también es mi primera vez, ha sido mi primer contacto con padres y dices “se me va a notar mucho que soy joven”, “van a pensar que no estoy preparada para dar clase a los niños”. No sé cómo enfrentarme a ellos sin, pues, no sé... sin imponerme y así. Entonces, yo creo que ese es el momento de no estar dentro del aula en el que más... más afecta ¿sabes? Pues eso... es tu primera vez, te van a ver súper pequeña y no te van a tomar en serio.

P1. Y, luego, ¿cómo lo afrontas?

P2. Bien o sea, es que al final, ellos... es que no sé cómo explicarlo, pero yo me pongo nerviosa el primer minuto, pero una vez que ya empiezo ya es como que cambio totalmente de... de personalidad. Entonces, pues con mi primer padre bueno fue por teléfono, sí que estaba nerviosísima, pero ya luego una vez que me puse... pues fue como a ver, pues ya está, o sea es lo que tienes que hacer ya está.

A ver, sí que es cierto que me pongo seria y muy borde tanto con los padres como con los alumnos. Mi forma de mostrar que tengo más experiencia y, que, pues no soy tan pequeña

entre comillas, es pues ser seria. Rozando un poco la bordería a veces, también dependiendo del padre. Pero eso, de primeras no... nunca ir de supermaja...

P1. Okey y, ¿respecto a los compañeros? ¿Crees que sentirte impostora influye con el trato con tus compañeros?

P2. ¿Con los compañeros? La mayoría de las veces no, pero sí que es verdad que pues hablas a veces con algunos compañeros que hacen cosas súper entretenidas, súper chulas y... A ver, llevan ya más años, pero dices “yo no voy a ser capaz nunca de hacer esto”, “esta persona tiene muchísima más vocación que yo”, “no voy a alcanzar nunca ese grado de relación que tiene esa persona con los alumnos”. Entonces, al final, sí que te influye un poco a la hora de relacionarte con esas...con esos profesores. No es envidia. Es, pues eso, lo que estamos hablando... de que te autoboicoteas a ti, de decir “jelines, no voy a alcanzar nunca eso”. Y, a veces, pues les acabas cogiendo manía... “mira todas las cosas que hace esta persona”, “no sé qué”, “tal”, “yo no le estoy dedicando a las horas suficientes” y cosas así.

P1. Vale. Y, ¿consideras que el clima laboral que hay puede haber... puede ser el propio detonante o el propio generador de estas experiencias de impostor?

P2. Sí, hay a veces que sí, porque es que... hay gente que es muy... muy chula, por así decirlo, sabes de que va muy de guay, de buah... Pues ahí va a ir por la sala de profesores con sus 800 cartulinas, su no sé qué para que todo el mundo “Ay, ¿qué vas a hacer?”, no sé qué, “es que he preparado esto”, “mañana me voy a hacer un podcast” y es como vale, sí, “qué guay eres y yo no”, entonces...

P1. Y si tú llevas una dinámica distinta o algo por el estilo, ¿a ti te gusta contárselo a tus compañeros?

P2. No. No por nada de que me vayan a copiar ni así, pero prefiero tenerlo yo para mí, saber lo que yo voy a hacer y, luego, ya una vez que está hecho pues decir “jo, he hecho esto, tal”, pero simplemente para que no, pues no lo sé... Yo sé lo que voy a hacer, no quiero que nadie me esté dando como consejo ¿sabes? Porque al final se te crea más inseguridad de “va, pues yo creo que podrías hacer esto”, “si añades esto estaría...”. Que luego lo agradeces cuando lo haces, pero es como mierda y ¿por qué no se me ha ocurrido a mí? Y, pues sí, mira, con esto se lo iban a pasar muchísimo mejor. Entonces ya entras a dar la clase con la sensación de jo, a ver cómo lo puedo meter esto corriendo en los 5 minutos entre clase y clase, te da pie a improvisar, la puedes liar más... Entonces yo prefiero guardarme las cosas para mí y ya está.

P1. Vale, genial. Y, poniendo la mirada más a largo plazo, o sea, si no acaban estos sentimientos pues, por ejemplo, con la experiencia, ¿crees que puede desembocar en problemas más graves?

P2. Sí, o sea, yo creo que puede, pues generar una... a ver, no depresión, lógicamente, pero un agotamiento mental muy, o sea, muy gordo. Un agotamiento que te haga, pues el no... el no querer seguir, porque al final te estás diciendo a ti mismo todo el rato que no vales. Y yo creo que a la larga eso también lo vas transmitiendo a los alumnos. El clima de clase no es tan bueno, porque al final si viene una persona que no tiene seguridad en sí misma, que en lo que te está contando lo ves que está nervioso, que no te lo sabe explicar, pues los chavales se van a estar distraendo. Eso a ti te genera todavía más estrés de esta mierda de síndrome, de hecho, yo creo que pues te genera, pues eso, una desestabilización psicológica muy gorda que, pues yo creo que muchas de las bajas estas que hay ahora en la educación de... pues no sé cómo las llaman, pero bueno.

P1. Sí, por ejemplo, tiene relación con el Síndrome del Profesor Quemado, ¿no?

P2. Sí, sí, ese tipo de bajas.

También estamos muy presionados a la hora de crear cosas todo el rato para que los chavales se entretengan. Entonces, al final, te exigis tú tanto y, luego, muchas veces no ves frutos porque los chavales están siempre distraídos o pasan de todo... Pues que yo creo que eso todavía más... te hace boicotearte más, cansarte más. Y decir, vale, pues de aquí a la larga es que no... lo que estoy haciendo no sirve para nada, ni como educación de contenidos de la materia, ni de valores, ni a mí me está viniendo bien.

P1. Por ejemplo, ¿a ti te influyen los resultados de los chavales en esos contenidos o valores?

P2. Sí. O sea, yo creo que es clave. Bueno, o sea, no lo es, porque al final cada grupo es diferente, pero tú lo estás haciendo por ellos. Entonces buscas su validación, también pues si les ha gustado, si no... Entonces, al final, pues si ves que no les ha llamado la atención lo que has estado creando tanto tiempo mientras te autoboicoteabas... y encima lo llevas al aula y están todos hablando, lanzándose cosas y así, pues dices, “vale, pues ya está, tenía yo razón y era una mierda”, “no he hecho nada bien”...

P1. Vale, te entiendo... Ahora vamos a pasar a preguntas sobre las estrategias de afrontamiento y así. ¿Has utilizado alguna estrategia para minimizar el impacto de estos pensamientos negativos o...?

P2. ¿Estrategias de qué tipo? ¿De ir al psicólogo o cosas así?

P1. Sí, bueno o también estrategias más individuales, por ejemplo, pues para gestionar mejor...

P2. O sea, pues, por ejemplo, mira, por ejemplo, ponerme límites, ¿no? Es decir, al principio de curso era llegar de trabajar y ponerte todas las tardes a hacer cosas, crear materiales, pensar actividades. Y ahora es como a ver, no, o sea, tu vida no es esto ni tienes que llevar un modo de vida para complacer al... Entonces es como, pues mira, todo lo que puedas avanzar en el Instituto bien y todas las tardes que pueda tener para ti mejor. Más que nada por tu salud, por tu salud mental y, al final, cuanto menos creas, pues menos te autoboicoteas y eso es así.

P1. Vale y ¿has buscado apoyo o recursos externos para hacerlo frente? Por ejemplo, la ayuda psicológicas que comentabas.

P2. Profesionales no, pero pues, pues, mi pareja me ayuda mucho, familia, amigos...

P1. ¿Dirías que compartirlo y comunicarlo con tu entorno cercano es una de tus estrategias?

P1. Sí, a ver, yo soy una persona que me considero muy abierta a la hora de transmitir mis emociones y lo que me está pasando. Entonces, pues yo siempre lo digo en voz alta, no es una cosa que yo lleve para mí de buah, no... yo lo digo de esto que he hecho es una mierda y el tener a alguien siempre al lado que te diga “seguro que no”, “sigue con ello”, “inténtalo”, pues siempre ayuda. Entonces, yo creo que mi refuerzo pues es, sobre todo, pues eso, la pareja y mi prima.

P1. Y, dentro del entorno laboral, ¿eres igual de abierta?

P2. No, porque todavía no tengo tanta confianza. O sea, sí que soy abierta, pero tampoco es bueno mostrar tus debilidades delante de tus compañeros, aunque sean tus amigos, que yo sí que considero que he hecho amigos, pero no... no me gusta demostrar esa debilidad, hay que ir con seguridad aunque no la tengas.

P1. Okey y continuando con las estrategias de afrontamiento, ¿crees que desde la institución educativa se ofrecen servicios o recursos suficientes?

P2. No. Rotundamente no. O sea, estamos muy desamparados los profesores y yo creo que cada vez más. Porque no tenemos ni el apoyo de las familias, que es el más importante. Yo creo que, al final, que un padre esté dando siempre la razón a su hijo y tú seas lo peor... pues eso dentro del aula se nota.

Y, luego, dentro de... ya no el centro educativo, sino desde pues más arriba no hay unas estrategias ni hay unas... pues yo que sé... unas jornadas de profesores para aprender a llevar, pues este estrés, los enfrentamientos en el aula. Sí, vale, tienes 1000 cursos que te sacan todos los sindicatos de 20 horas, que te ponen un PDF, te lo lees y ya está. Pero sí que estaría bien que hubiera pues cursos... estrategias tanto... como hay psicólogos para los alumnos, pues yo creo que todos los centros tendrían que contar con un psicólogo para los profesores, porque al final te afectan esos problemas que tú ves.

P1. Entonces, entenderías como beneficioso tanto formaciones concretas como ayuda psicológica para los docentes ¿no?

P2. Sí, o sea, formación para el docente dentro del aula y... mental.

P1. Además, eso lo planteas en general ¿no? ¿No exclusivamente para los principiantes, no?

P2. Sí y para los nuevos, por ejemplo, todos los institutos, bueno, pues tienen el claustro del primer día, en el que ya te juntas con todos los... con todos los profesores y es un sálvese quien pueda porque nadie te va a prestar atención. Entonces, eso lo cambiará un poco, a ver, al final es un marrón para el equipo directivo, pero sí que estaría bien que lo mismo que hay un claustro para todos los profesores, que luego, después de ese claustro, lo hubiera más centrado para los profesores nuevos... que su primer año también... Bueno, ya no solo tu primer año como docente, sino como tu primer año en cualquier centro, porque, al final, el estar cambiando siempre, yo creo que siempre te va a generar esa inseguridad de... ya no solo por los alumnos sino por los compañeros. Entonces que hubiera un poco pues ese contacto de... Porque sí hay en algunos institutos que lo hay, pero la charla es “el aula de informática está aquí, los partes se ponen así...”. Vale, pero cuéntame qué perfil de alumnado me voy a encontrar, qué compañeros voy a tener, preséntame ¿sabes? Un poco pues eso, que hubiera una primera toma de contacto entre todos.

P1. En tu caso ¿has tenido la figura del tutor?

P2. No.

P1. Vale, ¿y crees que te vendría bien o te hubiese venido bien?

P2. Sí, a ver, yo creo que es muy difícil que todos los interinos que entramos como nuevos tengamos una figura porque al final eso genera más empleo... o dentro del empleo que hay dentro del instituto cargar mucho... Pero igual no todo el año, pero, pues yo que sé, el primer mes de adaptación tener a alguien que te guíe está bien. Dentro del aula no. Porque dentro del aula yo creo que si tú vas de nuevas y ya te cuesta imponerte, que haya gente que no... Pero bueno, en mi caso con esos nervios de “a ver si voy a ser capaz”, pues ya encima tienes que llevar como ese refuerzo dentro del aula, como que todavía te deja ver más inseguro de “mira esta personas es nueva”, “esta persona necesita ayuda”, “esta persona no es capaz de hacerlo sola”... Pero igual fuera del aula tener a alguien que te acompañe... Pues eso, el primer mes de iniciación aunque sea... y así, sí que estaría bien.

P1. Y esos nervios que dices de “a ver si voy a ser capaz”, en el momento que sales de clase y has sido capaz ¿hace que esos nervios se reduzcan a la siguiente?

P2. A ver, pues es que también depende de... de semanas porque, al final, nuestra... nuestro día a día, nuestra vida personal, pues, afecta mucho. Entonces, yo creo que pues si estás en una buena época a nivel personal fuera del aula, eso influye para que tú vayas con mucha más seguridad. Pero sí que es verdad, pues, que si hay semanas en el que estás más cansado o el día anterior no ha sido bueno sí que se incrementa esta sensación de “no puedo más”, “no lo voy a hacer bien”...

Y a mí me ha pasado de tener una cosa preparada súper guay y decir “no, mañana no la voy a hacer” o en el mismo día “hoy no la voy a hacer porque no me veo capaz de hacerla y no me va a salir bien” y cambiarlo todo a última hora para hacer otra cosa porque sabes que... Bueno, no lo sabes porque no lo has hecho, pero por creer que no lo vas a conseguir o porque... también pensar que eso que era súper guay pues ya no lo es tanto o... que aunque siga siendo súper guay no eres capaz de hacerlo verdaderamente guay para los chavales...

P1. De acuerdo, vale y volviendo un poco a las estrategias de afrontamiento, ¿consideras que desde la formación previa, como podría ser el Máster de Profesorado, se podría prevenir este tipo de experiencias impostoras?

P2. Sí, desde luego.

P1. ¿Cómo?

P2. Quitar, pues quitando asignaturas paja como hay en todas las ciudades, no solo en Burgos, y creando de verdad unas asignaturas útiles que no sean tan teóricas. Y, dentro del aula, pues vale, sí tienes que tener asignaturas, lógicamente, de cómo enfrentar teóricamente pues si hay una pelea. Pero, al final, tenemos un trabajo muy difícil, siempre de cara al público, que estamos con chavales que están en una edad muy mala y en ningún momento se nos dan unas estrategias prácticas de cómo hacerlo. Pues yo que sé, pues en vez de tanta teoría, pues charlas de gente con experiencia que te cuente cómo afrontarlo.

Luego las prácticas enfocarlas desde otra manera porque sí que entras en el aula, pero dependiendo el tutor de prácticas que te toque lo único que haces es estar sentado en una silla y dar tus 5 clases correspondientes y ya está. Y eso no es una forma de aprender a ser profesor. También te digo, yo creo que es una cosa que se aprende con los años y que por muchas medidas que se tomen desde, pues la Universidad, desde el máster, yo creo que es una profesión que se va aprendiendo con los años y la experiencia.

P1. O sea, ¿crees que es innato al docente principiante el sentirse un farsante en los primeros años?

P2. Yo creo que sí, porque, al final, pues es eso, no es un trabajo en el que estás delante de una pantalla o que no te cambia cada año el perfil de clientes entre comillas que vas a tener. No, es que, cada año es diferente. Entonces, lógicamente, todos los cambios en nuestra vida personal, tengas o no tengas este Síndrome del Impostor, siempre te van a generar unos nervios. ¿Sabes? A ver, creo que es innato, bueno no sé, porque considero que también está más presente en un perfil concreto de persona, ¿no?

Pues cuando tienes que enfrentarte tú solo a unas clases de entre 25 o 30 personas en un instituto, que no conoces a nadie, que no sabes cómo es, siempre te va a generar ese estrés. Incluso, yo creo que cuando tienes... cuando llevas 30 años, yo creo que el primer día los chavales tienen nervios, pero los profesores también, de a ver quién me toca, cómo son y esas cosas...

P1. Y eso ¿lo has presenciado? Me refiero, ¿en los docentes más antiguos lo notas?

P2. A ver, al haber sido mi primer año, pues no tenía relación con ellos cuando llegué, pero... Así ya que ha pasado el tiempo, pues yo que sé, pues sí que hablas de los nervios que se tienen de a ver el año que viene... ahora que estamos a final de curso... con quién me toca... qué nervios... a ver si voy a ser capaz de... con esa clase, ¿no? Y esto he tenido conversaciones con gente que lleva 10 años. Y siguen con esa sensación.

P1. Vale, genial, pues a no ser que me quieras comentar algo que creas importante y que no haya comentado yo...

P2. No. O sea... que yo creo que al final lo del Síndrome del Impostor viene desde pequeños... de la autoexigencia y que tampoco es culpa de las familias ni de los padres, porque yo, por ejemplo, he tenido siempre unos padres que me han apoyado en todo. Pero bueno, sí, yo creo que eso es una cosa que no depende del trabajo que vayas a tener, que también, sino de tu adolescencia y así... Pues, como tú te has sentido, cómo te has valorado a ti mismo y la seguridad que has tenido en ti mismo...

P1. Y, ¿crees que desde la propia educación se podría atajar? ¿Si a esos adolescentes como alumnos... a lo mejor en un futuro...?

P2. Sí eso es. A ver, cada vez hay más charlas de... de estas cosas en los centros. Pero sí que es verdad que yo creo que es muy importante desde, pues eso, desde que ya empiezas a estar en el Instituto que te enseñen a gestionar las emociones. O sea, yo siempre lo digo, que para mí es más importante que mis alumnos, pues, aprendan este tipo de cosas tanto de seguridad y amor propio como de... pues de la vida. Es más importante eso que llegar y soltarles un rollo sobre Lorca, por ejemplo. Y me parece que es clave eso porque luego... si pues están las asignaturas de tutoría, pero es que en las asignaturas de tutoría no se hace nada. Y yo creo que deberían estar más enfocadas a esto, a trabajar con ellos desde el punto de vista tanto psicológico, de autoestima de...

Porque, al final, estos chavales... Hay muchos que son exigentes y a esos, es que, les ves... Y, es que, dices "vale, esta persona... me reconozco en ella". O sea, sé cómo va a acabar en un futuro por cómo está en clase, por cómo estudia, por cómo... la relación que tiene con los demás... De, vale, se me está echando a llorar en el examen porque no se sabe una pregunta. Entonces sí, yo creo que si se va trabajando desde que son más pequeños en un futuro, puede ser que no lleguen a tener este... pues no sé, evitar que se sientan inseguros e incapaces como futuros profesionales de lo que sea.

P1. La verdad que sí. Bueno, pues con esto, ahora sí, hemos acabado, así que muchísimas gracias de verdad.

P2. Hombre, de nada.

III.III. ENTREVISTA ESTELA (E3)

P1. Bueno, primero son unas preguntas para sobre tu perfil. ¿Cuál es el centro en el que ejerces? ¿Cuál es tu puesto de trabajo? ¿Qué materias impartes? ¿Cuántos años llevas en la profesión?

P2. A ver, comienzo. Ejercicio como profesora de Francés en Santa María la Real de Nieva, un pueblo de Segovia. Solo imparto Francés, es verdad que podría dar lengua también, pero, en este caso, solo doy Francés. Es mi primer año en la pública y he estado dos en la privada.

P1. Genial, ya pasamos a interrogantes más relacionados con la investigación. Para empezar, ¿dirías familiarizado con el concepto del Síndrome del Impostor?

P2. Sí que sé lo que es. Es verdad que yo a mi misma no me siento capaz de decir pues “tengo el síndrome” porque no sé si esto se puede autodiagnosticar o no sé cómo decirlo. Pero es verdad que las veces que he parado a pensarlo me siento bastante identificada con lo que creo que es...

P1. No hay una definición exacta, no te preocupes. ¿Tu cómo lo definirías con tus palabras?

P2. Pues síndrome a partir del cual... no me creo aquello con lo que realmente soy capaz, ¿podría ser? Es decir, que me siento incapaz de ser, por ejemplo, creativa, de realizar eeh... en este caso, por ejemplo, capaz de pensar actividades eeh... más entretenidas con los alumnos. Que realmente luego en el fondo dices “pues sí que he podido ser capaz de hacerlo ¿no?” Pero, es que no te lo crees. Pero bueno, yo a mi misma siempre me infravaloro. ¿Te sirve?

P1. Sí claro, está perfecto. La siguiente pregunta es si ¿crees que es habitual la presencia del Síndrome en tu campo profesional?

P2. En el fondo yo creo que sí, pero no sé, a ver cómo te explico... Aunque de primeras yo no sea capaz de identificar aquellas personas que realmente tienen este síndrome, digámoslo así, eeh... yo creo que es bastante común. Es verdad, por ejemplo, que yo soy la primera que no lo

da a que se vea ¿no? Yo de cara al resto de compañeros yo sí digo que soy capaz de todo, incluso de hacer esas actividades más creativas o lo que sea... Pero realmente yo no sé cómo se sienten los demás, porque al igual que tengo yo tengo dudas, habrá y hay quien también las tiene seguro. Así que yo creo que sí que es habitual.

P1. Okey. ¿Has experimentado personalmente sensaciones de impostor o de fraude en tu carrera como docente principiante?

P2. Puedo decir que sí que he experimentado el síndrome, sobre todo, el primer año. El primer año que yo me plantaba de cara a los alumnos y tenía que buscar actividades que fueran diferentes a las del libro. Y, obviamente tenía que trabajar mucho para ser creativa... para llamar su motivación, su interés... y, sobretodo, en un idioma como es el francés que es optativa.

P1. ¿Se te ocurre alguna experiencia específica en la que hayas experimentado sentimientos impostores en tu trabajo? ¿Cómo te hicieron sentir esas experiencias?

P2. Uff... esta déjame la pensar.

P1. Claro, no hay prisa.

P2. Vale a ver... Una experiencia podría ser sobre todo los primeros años dudar en cada actividad que haga con los alumnos y preguntar a otras compañeras sobre “oye, ¿tú harías esta actividad para esta clase de este nivel...?” Porque llega un momento que dudas constantemente ¿no?, dudas de si lo estaré haciendo bien, si lo estaré haciendo mal... Que luego es verdad que lo pones en el aula, lo pones en práctica y siempre suele salir bien pero... tú pues... bueno yo en mi caso no me lo llego a creer. Jo luego en mi casa es como “¿habrá salido bien?”, “no sé si esta actividad realmente les habrá gustado”... Es que, no sé, jo es como que todo el rato dudo sobre todo.

P1. Y, ¿has identificado algún patrón o situación recurrente que desencadene esos sentimientos impostores o de fraude?

P2. Mmm... yo creo que no. Porque luego realmente es como si sí que he sido capaz de... continuo con el mismo ejemplo, si sí que he sido capaz de pensar una actividad, ¿por qué le doy tantas a vueltas a lo mismo si he sido capaz de tirar pa' adelante y que les guste a los adolescentes? En fin... pensamientos que realmente no son lo que piensas...

P1. O sea, ¿crees que hay una distorsión entre tu autoconcepto y la realidad?

P2. Joe sí, pero, no sé, yo diría que con el paso del tiempo va estando más acorde con la realidad, yo creo que vas... voy viéndome a mi misma ¿no? Que soy... vengo siendo capaz de cumplir con los objetivos que me propongo y al final mis clases como tal salen bien.

P1. ¿Te cuestionas habitualmente si eres buen docente?

P2. Pff sí, demasiado. Hay días que digo “joe hoy no he hecho realmente lo que me gustaría hacer”, pero luego los niños, como los llamo yo, están muy contentos conmigo, entonces... y hay buenos resultados... es como... Esta pregunta está siempre presente y mi respuesta suele ser que no, que no lo soy, pero luego paro y joe... que es una pregunta que hay que hacerse y que al final todos somos buenos docentes, bueno en general, y que no hay que infravalorarse. Que un día malo lo puede tener cualquiera, pero... en fin, que no hay que hacerse de menos a uno mismo.

P1. Entonces eso que dices de que los niños están contentos, ¿influye? Es decir, ¿te influye la opinión de terceros en cómo evalúas tu trabajo?

P2. Sí, pero rotundo.

P1. ¿La opinión de los compañeros, de los alumnos, de las familias o de todos?

P2. La opinión de los alumnos la que más, porque es a los que te enfrentas y te ven cómo trabajas... Los compañeros no tienen porque saberlo.

P1. Y, ¿buscas o evitas esas valoraciones externas?

P2. Por momentos hay veces que quiero me digan “esto está bien” o “esto está mal”, pero, por otro lado, joe hay veces que no me merezco... no, no es que no me merezca, sino que dices “tu evaluación hacia mí no es necesaria”, ya que eeh... realmente los de fuera no saben como tú realizas las actividades o programaciones en el aula. Y, es como que me da miedo que opinen porque es que tampoco saben lo que pasa dentro, entonces no sé, prefiero que no me digan nada.

Pero hay muchas veces que a los alumnos sí que les explico, o sea, les pregunto perdón, “¿esta actividad os ha gustado?”, “¿qué tal la clase de hoy?”, “¿este tema?”. Puntos gramaticales que yo considero difíciles para ellos digo, “a ver, ¿la explicación bien?”, etcétera.

P1. Vale. ¿Crees que estos pensamientos o sentimientos impostores afectan a tu desempeño como docente en el aula?

P2. Yo creo que los primeros años le daba más vueltas a la cabeza, bueno los primeros años... que es el tercero... lo digo como si llevase siglos... Pero bueno, eso, que sobre todo el primer año le daba muchas vueltas a la cabeza a las cosas y pensaba que lo que hacía nunca era suficiente. Pero ahora como voy viendo que va saliendo bien y que puedo confiar en mí misma, pues me he obligado a no pensarlo todo tanto.

P1. ¿Y has podido notar algún impacto en el aprendizaje de tus estudiantes debido a tus sentimientos de impostura?

P2. No, esta no.

P1. ¿Y fuera del aula? ¿Tal vez en la realización de otro tipo de funciones como en la preparación de las clases, tutorías con las familias, tareas administrativas, etc.?

P2. En la preparación de las clases sí, igual que en el resto no, en la preparación de las clases sí, pues por lo que te decía, porque doy muchas vueltas a las cosas. Si realmente luego dices “para”, “si no hace falta pensarlo tanto”, “si va a salir bien”.

P1. ¿Crees que las experiencias impostoras influyen en el trato con tus compañeros?

P2. No, yo creo que no. Porque aunque no les diga ciertas cosas no creo que eso perjudique.

P1. Y, ¿al revés? Es decir, ¿crees que el clima laboral del centro puede intervenir o ser el detonante del Síndrome?

P2. No, tengo que decir que en los tres centros en los que he estado han sido diferentes, pero no sé si será en todos igual o que he tenido la suerte de que todos mis compañeros en todos los centros eeh... me he llevado con ellos de maravilla y no habría habido ningún problema. Bueno, a ver, también han sido centros más o menos pequeños, pero creo que el clima por lo general es bastante bueno. Creo que es algo más propio, que bueno que a lo mejor si hubiese tenido mala suerte con el centro pues sí que hubiese afectado ¿no? Porque al haber buena relación pues, aunque no cuentes, pues puedes preguntar o...

P1. Entiendo. ¿Consideras que si los sentimientos impostores continúan a largo plazo puede desembocar en problemas graves? ¿Lo relacionarías con el Síndrome del

Burnout/ Síndrome del Profesor Quemado o con el abandono prematuro de la profesión?

P2. Sí, desde luego, hay que tener cuidado porque yo creo que es algo que vas sabiendo controlar, pero... joe que, a veces es muy complicado y, no sé, hay que tener cuidado. Pero, también tengo que decir que aquí influye mucho el comportamiento de los alumnos. Es una cosa que yo me acuerdo que nos hablaron en su momento en el máster y joe, yo creo que es complicado que llegue al punto, pues, de eso... de que alguien abandone, pues, muy pronto... Pero sí que veo que si le sucede realmente a una persona, en plan, que no disminuye, pues, estas sensaciones, pues que sí que puede acabar mal.

Y, pues, acabar con el Síndrome del Profesor Quemado... esto sí que lo veo en el día a día en el centro con profesores que llevan bastantes más años en la docencia y que se encuentran en ese punto. Y yo no quiero acabar así, que desde fuera lo veo y digo “madre mía que pena”.

P1. Y para disiparlo o ponerle punto y final, ¿has utilizado o utilizas alguna estrategia, pues eso, para minimizar el impacto de las sensaciones de impostura en tu práctica docente?

P2. Una estrategia que yo veo esencial es intentar acabar con mis dudas sobre cómo hacer ciertas actividades. Veo esencial compartir con los compañeros del mismo ámbito, en mi caso, con otros profesores de francés y pues... todas esas dudas que rondan continuamente por mi cabeza, pues intentarlas ponerlas en común... “¿Cómo trabajarías tú este punto?”, “¿cómo el otro?”... Para comparar realmente como realizan ellos sus clases y ver si realmente lo que estoy haciendo yo está bien.

P1. ¿Has buscado apoyo o recursos externos para hacerlo frente?

P2. Pues mira, en las prácticas del máster tuve la grandísima suerte de hacerlas con una profesora que para mí era una profesora diez, que me gustaría ser ella ¿no? en un futuro, ahora yo creo que sigo lejos, que me queda mucho por aprender... Y, bueno, el caso, que me ofreció un montón de recursos, diferentes metodologías que realizar en las clases, ya sea de cualquier nivel... Cosas que yo anteriormente no había visto y que, la verdad, que gracias a esos recursos ahora mismo estoy más segura de cómo hago yo mis clases. Y, bueno entonces no sé si te referías a esto, pero, al final, pues el tener la experiencia de otras personas y tu hacerlo parecido como que te tranquiliza y piensas que si otros pueden pues tu eres igual de capaz.

P1. Sí eso está bien. Continuo. ¿Crees que desde la institución educativa se ofrecen servicios o recursos suficientes? ¿Por qué? ¿Podría mejorar? ¿Cómo?

P2. A ver... en mi caso sí que se ofrecen recursos relacionados con las nuevas tecnologías o nos ofrecen mucha formación, por ejemplo, desde la Junta, gratuitos obviamente para formar a los profesores sobre nuevas tecnologías, pero luego, algo básico en centro como Internet falla muchas veces. Entonces, por un lado bien, pero por otro... Ejemplo. Este año yo me apunté a un curso para ser mentor digital ¿no? en el que venía una profesora, por así decirlo, de la Junta a formarnos durante tres sesiones. Bueno yo tuve la suerte de que esos tres días ella... a ver, esa chica venía tres días a la semana ¿no? y cada semana se con un profe. Entonces los tres días que me tocó a mí no hubo ningún problema, pero mis compañeros no pudieron trabajar. Y, es que, aunque hubiesen podido tampoco había luego Internet como para poder trabajar con esos recursos...

P1. ¿Y en esa oferta de formación hay algún curso destinado, por ejemplo, a la gestión de emociones del docente?

P2. A ver, es verdad, que desde las oposiciones no presto mucha atención, pero hay muchos cursos ofertados y dentro de la gran oferta a mí no me suena nada respecto a este tipo de problemas o cómo gestionarnos a nosotros mismos ¿no?

P1. Ya... Vale y, aparte de estrategias de afrontamiento, ¿crees que existe alguna de prevención? Por ejemplo, ¿crees que se podría hacer algo desde la formación previa, como desde el Máster de Profesorado? ¿Se podría prevenir este tipo de experiencias impostoras?

P2. Yo creo que sí, sobre todo en la práctica. Sí, eso, sobre todo en la práctica, ponerte delante de los alumnos y decir “esto va a ser tu futuro” y es algo que muchos no hacen o no hacemos y es algo que deberían recordar o en el máster o el tutor de las prácticas. Y, es que, esos tutores junto con la asignatura de orientación del máster que no... no me acuerdo exactamente como se llamaba ahora mismo, desde mi punto de vista, son partes muy importes que pueden prevenir de estas experiencias de frustración con uno mismo y dar apoyo al alumno o al docente.

P1. Vale, pues con esto habríamos acabado. Así que si consideras que hay algo relevante que yo no haya mencionado...

P2. Por ejemplo, el tema de... no sé cómo calificarlo... bueno... valorarse más a sí mismo, sí, un poco de autoestima. Bueno, que es verdad que todo el mundo empieza y que el empieza siempre es difícil, pero si no empezamos a dar clase y a estar solos en el aula con 30 adolescentes que cada uno tiene un comportamiento diferente, que cada uno va a tener una percepción diferente de las actividades que tú hagas con ellos... tenemos que estar preparados para decir "a ver, para".

Por ejemplo, que un día la clase se dé mal ¿no? Pues porque has hecho una actividad y no creas que ha funcionado... Entonces, no todos somos perfectos y nos podemos tomar esa... a ver, que no me salen las palabras... Que no todos somos perfectos, que no todos hacemos todo en nuestro día a día perfecto y que una actividad o una clase se puede dar mal, sobretodo, pues si tienes un alumno que siempre se comporta fatal en clase, que los hay, que por un alumno tienes que modificar las actividades, que van a pagar el resto justos por pecadores, pero, es que es lo que ahí. Y yo siempre había dicho que no sería de esas que harían eso, pero te ves obligada a hacerlo.

Y, pues eso, creer más en uno mismo y más en los primeros años que no tienes la experiencia suficiente, pero esa experiencia se crea trabajando y aprendiendo cada día en el aula.

P1. Vale, estupendo. Pues ahora sí, muchísimas gracias por tu participación.

P2. No hay de qué.

III.IV. ENTREVISTA JORGE (E4)

P1. Comienzo con las preguntas, cualquier duda o lo que sea me vas diciendo.

P2. Vale, sí.

P1. Las primeras preguntas son un poco sobre tu perfil... ¿En qué centro estás? ¿Qué materias impartes? ¿Cuántos años llevas de experiencia?

P2. Vale, pues te lo digo todo seguido ¿no?

P1. Sí porfa.

P2. Pues estoy en el IES Profesor Tomás Hornmigo de Cancelada en Estepona, Málaga. Mi asignatura es la de Geografía e Historia e imparto este curso en primero, segundo y cuarto de

la ESO. Y este es mi primer curso completo, antes de este curso había dado clase unos cinco meses. Y no sé qué más...

P1. Así está perfecto. Ahora ya son ya preguntas más relacionadas con el tema. La primera es... ¿Estás familiarizado con el concepto del Síndrome del Impostor?

P2. Yo diría que sí, pero si me cuentas un poco más...

P1. Mira la siguiente pregunta es ¿cómo lo describirías con tus propias palabras? Entonces me dices tú a ver si entendemos lo mismo y si no pues te digo, pero no quiero como condicionarte.

P2. Vale pues te digo más o menos y me dices si es o no... Pues diría... Tener la sensación de que no estás haciendo bien el trabajo o de que no tienes las herramientas adecuadas para poder desarrollar tu trabajo lo mejor posible o porque no tienes la formación adecuada o porque... bueno piensas que no tienes la capacidades idóneas.

P1. Mira está perfecto, bueno, es que realmente no hay una definición única, pero todas van un poco en esa línea. Pues la siguiente cuestión... ¿Crees que es habitual la presencia de este tipo de experiencias impostoras en tu campo profesional?

P2. Mmm... A ver, dado que soy novato, tampoco tengo la trayectoria suficiente como para saber si es algo habitual. Yo diría que no, sí que creo que aquí estamos algunos casos, pero no diría que sea una cosa muy habitual o muy extendida.

P1. Vale, genial. ¿Dirías que experimentado personalmente sentimientos de impostor o de fraude en tu carrera como docente principiante?

P2. Sí...

P1. No sé si te viene a la mente pues algún caso concreto, alguna experiencia concreta en la que hayas sentido esas sensaciones...

P2. Bueno, podría ser... Quizá... alguna vez que me han podido hacer alguna pregunta y alguna pregunta relacionada con la materia y yo no he sabido responder. Bueno, puede ser... puede ser que en ese momento sí que lo haya podido experimentar ¿no? Como que no debería estar ahí porque no tengo la formación necesaria o suficiente ¿no? O quizá no tengo la experiencia necesaria... Porque bueno, también mi asignatura, pues es muy inabarcable y hay muchos temas que no domino por mucho que haya estudiado y hay muchos otros que ni

siquiera he llegado a estudiar. Entonces, sí que hay algunas cosas que tengo la sensación... cuando las explico o cuando me preguntan sobre ellas, que no acabo de explicarlo lo suficientemente bien o que no sé responder o no sé dar la respuesta exacta a alguno de esos temas. Y, pues tener miedo a que pregunten. Eso, por un lado en cuanto a lo... a lo didáctico, ¿no?

P1. ¿Y evitas esas preguntas?

P2. A ver, sí, a lo mejor hay alumnos que sé que, pues más espabilados, que a lo mejor pues no les doy pie...

Ah, y otro ejemplo, pues en... en cuestiones de disciplina sí que ha podido haber también alguna situación en la que yo he pensado que no lo he gestionado lo suficientemente bien o que debería haber sido más contundente en alguna actuación. Pero principalmente lo otro, cuando no he sabido explicar algo o no haber sabido responder a algo.

P1. ¿Y bueno, cuál es la sensación o sensaciones que has sentido en esos momentos?

P2. Eh, bueno un poco de nerviosismo por que se dieran cuenta que no lo sabía. Lo cual, bueno, también depende un poco del curso porque a veces intento salir del paso en esas situaciones... Sé que tampoco es algo grave ¿no? Pero sí que, por ejemplo, no está... no sé si está muy relacionado con la pregunta o si me lo vas a decir después...

P1. Tú no te preocupes, continúa sin problema.

P2. Pues, de hecho, la semana pasada me pasó una cosa con un compañero mío de departamento... Estuvo de guardia en una clase a la que yo le doy y, justo, uno de mis alumnos le dijo que otro de mis alumnos de ese grupo sabía más historia que yo. Claro, no, no es una situación muy, muy agradable ¿no? que te diga un alumno que sabe más que tú. La cosa es que este alumno, pues la historia le interesa bastante, le gusta mucho, sobre todo algunas cosas muy determinadas de la historia, algunas etapas o algunos eventos. Y, claro, digamos que es un poco friki de de eso, ¿no? Claro, pues hay veces que me hace preguntas muy, muy, muy específicas de cosas que a mí no me interesan. Y, claro, pues o no le respondo o me voy un poco... salgo por la tangente... y le digo cualquier cosa. Entonces en esas situaciones lo que siento... al principio sí que es verdad que me sentía un poco peor, eso ha ido evolucionando hacia pues intentar pensar que tampoco pasa nada, pensar que es una cosa

normal e intentar que me de más igual y ya está. Pero, aún así, sí me queda un poco la sensación de que debería de saberlo o de gestionarlo un poco mejor.

P1. Y, cuando te lo comentó el compañero, ¿cómo actuaste?

P2. Claro, el compañero no me lo decía como diciéndome “no sabes lo suficiente”, sino un poco como “mira este que va de chulo, va diciendo eso y qué poco humilde”. Pero yo en el fondo lo veía como, pues, a lo mejor está dudando de mi capacidad. Puede ser que él me esté diciendo esto, pero realmente haya pensado en algún momento que realmente no sé lo suficiente.

P1. Vale, genial. ¿Y has identificado algún patrón o situación como recurrente que desencadene estos sentimientos? En plan, siempre te vienen los pensamientos de, pues de, fraude ante situaciones determinadas ¿o...?

P2. No, no diría que sea un momento determinado. Ya te digo, muchas veces es cuando me hacen alguna pregunta determinada, pues luego, bueno... pues... También depende muchas clases de lo preparadas que yo las lleve, si improviso sí que me doy cuenta de que, pues no tengo esa capacidad y hay pues... a lo mejor hay cosas que no estoy explicando bien. En cambio, si me las he preparado previamente, pues, no aparece tanto esa sensación ¿no? También muchas veces yo creo que es cuestión de... de cómo mentalmente ya voy preparado o voy predispuesto a que, a lo mejor, me hagan alguna pregunta que no sé o a que no lo sepa explicar bien si previamente no lo he preparado tanto. O sea de esa predisposición depende un poco pues cómo vaya la clase ese día. Por buscar algún patrón podría ser ese.

P1. Vale, estupendo, pues pasamos a la siguiente. ¿Estos sentimientos de impostura crees que distorsionan tu autoconcepto como docente?

P2. Mmm... Bueno, en algunos casos puede ser, pero no lo asociaría directamente. Yo tengo una, o sea, objetivamente tengo un buen concepto de mí como docente, aunque haya muchos momentos que no lo piense. Creo que lo hago bien, pero al mismo tiempo creo que lo podría hacer mucho mejor en esos dos ámbitos ¿no?... en el de conducta y en el de didáctica. Creo que podría ser mejor, pero también creo que el hecho de poder hacerlo está asociado con la experiencia y con el tiempo. Entonces no tengo tanto la sensación de que no lo sepa hacer bien, sino de que necesito más tiempo o más experiencia o en algunos casos, entonces, pues como ya te he dicho, se trata de compensar pues... preparar mejor las clases para poder hacerlo mejor o...

P1. ¿Se te ocurren más formas de compensar esa inexperiencia?

P2. Pues eso... la preparación de las clases y... pues, a lo mejor, no ser su amigo, pero llevarte bien e intentar que les vaya bien en la asignatura ¿no?

P1. Vale, genial. Continuo. ¿Es habitual que te cuestiones si eres buen docente?

P2. A ver, lo que te decía, si reflexiono objetivamente creo que soy buen docente, pero hay situaciones que evidentemente pues te lo planteas. Ahora no es algo que me pase todos los días, puede pasarme en algunos momentos. Por ejemplo, con el tema de la disciplina, cuando he tenido algún alumno así, más conflictivo, que he tenido algún conflicto con él en medio de la clase, me suelo poner nervioso. Entonces, eso sí que me hace cuestionarme a veces si debería de controlar esos momentos mejor y de si voy a saber hacerlo en el futuro... Me cuesta pensar que... si no he podido con esto... no voy a poder plantearlo mejor cuando tenga situaciones aún más complejas de las que he tenido hasta ahora. En esos momentos de enfrentamiento con algún alumno pues me merma más y me... bueno, eso.

P1. Okey. Y a la hora de evaluarte a ti mismo, ¿crees que sí que influye la opinión de terceros, ya sea, pues, de los alumnos, compañeros o familias?

P2. Sí. De lo que has dicho me importa más lo de los alumnos. Y, de hecho, bueno, no lo he hecho, pero era mi intención pasar un cuestionario al final de cada trimestre preguntándoles un poco sobre mi función docente. No lo he hecho todavía, pero espero hacerlo al final. Y bueno, sí que le doy importancia porque en muchos casos no pretendo caerles bien o no pretendo ser un profesor guay, no en ese sentido, sino que aprendan y que sientan que... que lo hago bien... En ese sentido, en el... en el de que estén aprendiendo y que estoy siendo buen profesor.

P1. Y no les ha pasado el cuestionario por tiempo o porque...

P2. Por tiempo sí, me hubiera gustado, pero al final tantas cosas...

P1. Ya... Vale, ¿crees que las experiencias que puedes vivir como impostor o relacionadas con ello pueden afectar a tu desempeño en el aula?

P2. No, porque aparecen cuando... en momentos puntuales, en situaciones que yo me doy cuenta que a lo mejor no estoy sabiendo resolver lo mejor posible. Pero no creo que esas situaciones se den porque yo piense que en algún momento no lo voy a hacer bien. Creo que

es consecuencia y no causa. Que yo no me vea capaz no creo que genere la situación en la que no soy capaz.

P1. Vale, la siguiente es un tanto parecida. ¿Consideras que puede llegar a afectar en el aprendizaje de tus estudiantes?

P2. De forma general no, en algún momento concreto podría ser... por limitar, pues, en cosas... Pero no, no, no mucho.

P1. De acuerdo. Y, luego, fuera del aula, en otro tipo de funciones, ya sea pues las tutorías o más tareas burocráticas o lo que sea... En ese tipo de funciones, ¿también te sientes un impostor, por decirlo de una forma?

P2. No, la verdad que ahí no creo que las tutorías que... A ver este año no soy tutor... Pero bueno, las tutorías que he tenido con algún que otro padre o en los otros meses previos, que sí que fui tutor, creo que lo resolví todo de forma adecuada.

Sí que hay ciertas cosas que han pasado, por ejemplo, en mi instituto hace poco, pues ha fallecido una alumna. Entonces, claro, me pongo un poco en la situación de esa tutora... de cómo yo gestionaría esa situación con el alumnado y... A ver, no tanto es que considere que ahí sería un impostor ¿no? Pero sí que me parece que son situaciones complejas, pero bueno, sería complejo para cualquier ¿no?

P1. Sí, yo creo que ante esas situaciones siempre va a ser muy complicado para quien sea, la verdad.

P2. Sí, bueno, también hubo otra situación que precisamente la compañera que conoces me ayudó bastante. Me ayudó con una alumna que le dio una crisis de ansiedad, le dio un ataque de ansiedad en medio de la clase y, bueno, yo estaba un poco bloqueado, no sabía muy bien qué hacer. Empecé a llamar a gente para que viniera, me ayudara y tal y esta compañera lo resolvió muchísimo mejor que yo, ¿no? Pues la tranquilizó en esto hablándole y dándole varias pautas de cómo relajarse. Y bueno, yo lo que hice fue llamar a emergencias y ya está ¿no? Entonces me hubiera gustado haber actuado como ella en ese sentido y no sentirme como, pues no sé, inútil o demostrar que no tengo la capacidad de actuar...

Y luego en tarea burocrática... No, no creo que tenga ningún problema.

P1. Vale, genial. Y, con la relación con tus compañeros, ¿tú crees que afecta? ¿Crees que puedes hablar sobre el tema?

P2. Sí, en algún momento lo he podido hablar, sí. Cuando me ha ocurrido alguna cosa así de ese modo lo he hablado con ellos. A ver, pequeños detalles, porque tampoco es que tenga la necesidad de contarlo, pero tampoco tengo por qué esconderlo. Algunas veces, a lo mejor sí lo he contado, otras veces no ha surgido o no le he querido dar más importancia porque es una rallada mía y ya está...

P1. Entiendo, y siguiendo un poco con el clima laboral, ¿crees que un ambiente de competitividad entre los docentes puede generar, o sea, ser el origen de estos sentimientos de impostura?

P2. No, en mi caso no, no. No, ni creo que haya competitividad entre nosotros ni el hecho de que la hubiese tampoco haría que para mí fuera importante. Sí que es cierto que... en la situación, por ejemplo, esta vez no, porque ya, pues digamos que soy profesor titular, ¿no? Pero en la otra vez que sí que estaba haciendo una sustitución, pues, claro, los niños, sobre todo al principio, luego ya no tanto, pero al principio me preguntaban mucho que cuando volvía el titular. Entonces, claro, a mí no me lo decían a lo mejor directamente, pero si están preguntando cada día que cuándo viene el otro... pues ya me estaba indicando claramente que preferían al otro profesor antes que a mí. Entonces eso sí me generó en aquel momento un poco sensación de inseguridad y de que lo estaba haciendo fatal.

P1. Vaya, vale. La siguiente pregunta es, bueno, aunque no sea en tu persona, ¿consideras que si los sentimientos impostores continúan a largo plazo pueden desembocar en problemas más graves? ¿Tal vez en relación con el Síndrome del Profesor Quemado o el abandono prematuro de la profesión?

P2. Sí, puede ser. No creo que sea uno de los factores principales en esto último que dices, pero bueno, sí, claro, alguien que sienta diariamente que es un fraude y que no está, no lo está haciendo bien... sí, desde luego que puede... puede acabar quemando. En mi caso personal no lo creo o no lo veo de ese modo, pero pudiera ser. O sea, no lo veo porque yo pienso que esta sensación que tengo debe ir decreciendo a medida que vaya aumentando mi experiencia.

P1. Genial, vale, pues pasamos a preguntas sobre las estrategias de afrontamiento, ¿tienes tú alguna estrategia concreta que emplees y que te ayude efectivamente?

P2. En el momento no. Ahora en general cuando esto sucede, pues, podría ser buscar información sobre cómo afrontar la situación en la que haya sentido que no lo ha hecho bien o adelantarme y buscarla antes de tiempo, prepararme muy muy bien las clases. Básicamente esas dos cosas ¿no? Por ejemplo, cuando son cuestiones de disciplina, pues buscar información en Internet o preguntarle a algún profesor cómo lo gestionaría. Y si es ya cosas de la asignatura, pues ya por mi cuenta, ahí no pregunto.

P1. Vale. ¿Crees que existen desde la propia institución educativa o externos que ofrezcan servicios o recursos para pues la gestión de emociones y, en concreto, emociones impostoras? Ya sea tanto para los docentes principiantes como en general.

P2. Yo diría que no. Es posible que haya algún curso... Sé que la Junta pone a disposición de los docentes bastantes cursos de formación... Pero no sé si hay algo en específico para gestión de emociones o para... No lo sé, la verdad, diría... yo diría que no, pero tampoco... tampoco tengo tanto conocimiento de la oferta formativa como para poder decirlo.

P1. ¿Y crees que sería útil que se ofreciese algún tipo de recurso?

P2. Sí, yo creo que sería bastante útil el recurso en línea principalmente. Y luego, bueno, pues algún curso también... También estaría bien algo específico dentro de los centros, también podría... podría venirnos bien, sin duda.

P1. ¿Se te ocurre algo más allá de formación?

P2. Bueno, sí, formación, pero formación en, a lo mejor, algo más específico. Que viniese algún profesional o algún psicólogo... que viniese al centro y diera algún tipo de charla o algún tipo de taller.

P1. Vale, la siguiente pregunta es de estrategias, pero no tanto de afrontamiento sino de prevención. ¿Crees que desde la formación previa se pueden prevenir sentimientos del impostor o prevenir dando herramientas de gestión?

P2. Mmm... No sé...

P1. Por ejemplo, ¿desde el propio Máster de Profesorado?

P2. Yo en el máster no recuerdo que se hablaran de nada de esto. Vamos de nada útil directamente, pero de esto en concreto... Vamos, no, no recuerdo nada.

P1. ¿Y crees que, por ejemplo, es posible reformular el máster para se pudiese atajar el problema?

P2. Sí, debería. Debería de ser una de las cuestiones principales, ¿no? En cómo desde el punto de vista psicológico, cómo afrontar nosotros las clases. Creo que es una parte muy importante, ya que el sistema educativo es el que es y no tiene visos de que cambie a mejor, pues por lo menos que nosotros tengamos más herramientas para poder superar situaciones de cualquier tipo que puedan ocurrir tanto en el aula como fuera. Y vamos, yo no sé a día de hoy, pero hace 5 años, desde luego en mi máster no... no se hizo nada de eso.

P1. Vale, pues en sí, a no ser que creas que hay algo relevante que no te he preguntado y quieres mencionar...

P2. Yo creo que no, que más o menos te he contado todo lo que lo que podría, espero haberte ayudado.

P1. Sí desde luego, un montón, muchísimas gracias.

P2. De nada.

III.V. ENTREVISTA NURIA (E5)

P1. Bueno, pues comenzamos, la primera pregunta es un poco sobre tu perfil, o sea, ¿cuántos años llevas de experiencia? ¿En qué centro impartes? ¿Y pues cuál son las materias que das?

P2. Bueno, llevo como docente nueve meses, es decir, lo que llevamos de año escolar. Este es mi primer año y bueno, doy la especialidad de sanidad y dentro de la especialidad de sanidad estoy en distintos ciclos como pueden ser auxiliar de enfermería, la Formación Profesional de dietética, higienista y luego, también, en educación infantil. Pero digamos que está todo muy relacionado con los servicios y la mayoría del perfil que tengo son o mujeres adultas trabajadoras o si no, chavalas que han salido de la ESO y se meten a estudiar un ciclo.

P1. ¿Y qué centro es?

P2. Es el Centro Integrado de Formación Profesional de Barakaldo, el que antes se llamaba Nicolás Larburu.

P1. Genial, pues con esto ya entramos al meollo. ¿Estás familiarizado con el concepto del Síndrome del Impostor?

P2. Bueno, pues es un concepto del que había escuchado, pero no entendía muy bien lo que significaba. Pero bueno, una vez que empezaba a trabajar también había compañeras, al ser un centro muy grande, había muchas compañeras nuevas también y se introdujo el concepto ¿no? Y también había cursos de... en el centro para docente nuevos, escasos, pero bueno, los ha habido y, bueno, pues ahí compartimos un poco pues lo que sentíamos... que muchas veces pensamos que no controlábamos la materia.

Además, en este caso, pues a ser muchos adultos, pues estabas muy perdida. Porque ves a tus alumnos pues que controlan y a lo mejor tu no tanto. Y, bueno, pues muchas horas de trabajo por todas las inseguridades y la falta de recursos que teníamos para impartir esas clases...

P1. Vale y ¿cómo definirías el Síndrome del Impostor con tus propias palabras?

P2. Pues sobre todo, inseguridad. Sí, eso sobre todo inseguridad, te enfrentas a momentos de pues que no sabes muy bien... que no lo tienes bajo control... que te rondan muchas dudas sobre tus capacidades como profesora... Y la verdad que lo que no se ve es que hay mucho trabajo detrás para prepararse esas clases. Que además no sabes por dónde te van a ir, porque como no controlas el tema y, además, tienes un perfil de alumnado que muchos de ellos pueden incluso saber más que tú... Acabas en un ciclo, en un ciclo... en un en el bucle en el que no sales de estudiar y preparar las clases durante muchas horas, de inseguridades, de pasarlo mal...

Además, no hay un apoyo para estos 200 nuevos como yo, por ejemplo, no hay cursos, no, no hay... no hay ningún tipo de red ni de apoyo para ayudarnos con este tipo de problema que no se habla, pero bueno que es muy común yo creo.

P1. Bueno prácticamente me acabas de responder la siguiente pregunta que era si crees que es habitual la presencia de experiencias impostoras en tu campo profesional.

P2. Es que, además, en este caso, justo en mi área, en particular al tratarse de sanidad, muchas de las asignaturas son muy prácticas. Y, es que, en la especialidad de sanitario puede dar clases cualquier tipo de sanitario, yo por ejemplo, este año siendo nutricionista estoy dando clases de odontología y, además, tenemos una clínica en nuestro propio centro, una clínica de verdad y funcional en la que tú eres la responsable de llevar esa clínica y guiarles en cualquier

tipo de práctica a los alumnos, incluso vienen pacientes reales a esa clínica. Entonces además es una responsabilidad muy grande para alguien que tiene solo los conocimientos básicos de odontología. Es que no se trata... Yo no tengo la formación y no tienes los recursos para llevar a cabo ciertas prácticas en esa clínica. Pero es que, además, sólo tenía las nociones más básicas, por ejemplo, eso fue de de lo más duro. Entrás... me acuerdo como el primer día entrás y me dijeron que tenía esta clase, la otra y la otra, sin ningún sin ningún tipo de de recurso y, además, ni tiempo para mirarme nada, o sea, sin tener ni idea. Y respondiendo en pocas palabras a tu pregunta, pues sí.

Además, lo que he comentado antes que es en un centro grande, como había muchas compañeras nuevas también todas decíamos lo mismo. Y las que no son tan nuevas cuando comentábamos lo que estábamos viviendo, es la misma situación que ellas vivieron cuando empezaron. Es decir, que hace años existía y hoy en día sigue existiendo. Y, además, no en una o dos, sino yo me atrevería a decir que en todo, todo nuestro grupo de departamento ha pasado por esa etapa.

P1. Entiendo, vale, pues ahora quería preguntarte por alguna experiencia concreta. ¿Podrías compartir alguna experiencia específica en la que hayas sentido esos sentimientos de impostura o de fraude?

P2. Pues sí, por ejemplo, he dado en varios ciclos, en varios módulos, pero bueno, uno de ellos, en el que más sensaciones de este estilo he tenido, ha sido en el módulo con las mujeres adultas en el ciclo de auxiliar de enfermería en el que daba odontología, que es que no es ni mi rama ni mi especialidad. Y, además, se trataban de mujeres que ya tenían una experiencia laboral, es decir, no tenían el título, pero ya habían trabajado y muchas incluso conocían el nombre del instrumental que yo me había acabado de estudiar hace un día o incluso mucho menos ¿no?, porque también daba muchos, daba a muchos alumnos y tenía muchos grupos diferentes. Tampoco tenía ni tiempo para preparar muchas veces.

Y me acuerdo una vez en clase, cuando además había metido muchas horas en preparar esta clase, había leído de más, más allá de lo que tenía que explicar y trabajar con ellas. Me acuerdo que, claro, muchas tienen, muchas tienen mucho interés y claro, preguntan, preguntan... Y es que no tenía ni idea de responder. No sé si estaba dando enfermedades de la boca y me preguntaron sobre no me acuerdo exactamente, pero preguntas totalmente que dices qué interesante y además qué relacionado está y no tienes respuesta para todo. Y claro, pues lo más fácil es contestar que no lo sabes y bueno... Y luego una te pregunta, “¿pero tú

qué has estudiado?”, otra “¿no eres odontóloga?” y la otra te dice “claro, pero es que eres muy joven ¿no?” Y entonces... esto me pasó, me pasó y claro, pues sales de clase, te lo preparas todo, haces un esfuerzo, pero es que sientes que no es tu lugar. Y es como que por mucho que te lo curres, incluso por mucho que te lo prepares, acabas ahí atrapada y nunca es suficiente. Y luego, claro, pues con mucha más dificultad para dar la siguiente clase ¿no? Los miedos pues van apareciendo y, además, miedos que a priori no tienen una solución fácil.

P1. Y, esta experiencia... ¿te generó miedo a dejar espacio para preguntas o algo por el estilo?

P2. Sí, por ejemplo, pues como te comentaba la FP está muy focalizada en la práctica y hay asignaturas que tienen incluso repartidas las horas de prácticas que tienes que ir sí o sí, que el taller está reservado para ti. En este caso a taller me refiero a la clínica. En mi caso he tenido la suerte de que bueno era más decisión del profesor ¿no? Que las prácticas en la clínica no son tan fundamentales porque el trabajo del auxiliar de odontología es más en el apoyo al dentista y más el conocer ese instrumental, pasárselo, limpiarlo... Y, entonces, digamos que los talleres no eran tan necesarios que pues, por ejemplo, si me hubiese tocado en higienista.

Pero yo sí que me di cuenta que igual era más interesante para ellos llevarles al taller, aunque no nos pusiésemos a hacer una limpieza a un paciente, pues que lo vean, que descubran los armarios, qué instrumental tenían ¿no? Llevarles allí en vez de yo traer ese instrumental a clase, que es lo que hacía para explicarles el instrumental de cada unidad.... Me los podía haber llevado al taller y hacerles grupos y que lo buscasen ¿no? y que luego me dijese “¿es este instrumental?”, “¿es el otro?”. Pues es más divertido ¿no?, más dinámico. Y yo no lo hacía porque tú imagínate 20 personas en un taller... es un taller en el que hay un montón de armarios y muchísimos instrumentales, más de 300 instrumentales en los que yo me he aprendido pues 60. Que si los llevo a clase, yo voy, cojo la bandeja, cojo los instrumentales, me los preparo, sé cuáles son y además le pregunta a una compañera si tengo dudas y me dice “sí este es este” y pues ya voy a clase con mi bandeja y el instrumental y ahí no hay duda. ¿Pero si les llevo al taller? Que bueno es lo que pretendo hacer la siguiente semana, que finalizando el curso una va aprendiendo. Claro, pues en el taller hay muchos instrumentos y estoy segura que no voy a conocer todos. Y pues bueno, pero sí es algo que, por ejemplo, he hecho mucho... el intentar controlar todo y no dejar pie a cabo sueltos o líos.

P1. Y, ante esta experiencia, ¿cómo te sientes?

Pues, sobre todo lo relacionado con las clases más prácticas o las tareas más prácticas, pues frustración, rabia y, sobre todo, el no querer repetir esa situación, el intentar evitarlo, aunque bueno, en este caso pues también difícil ¿no? Porque bueno hay que cumplir con un mínimo de prácticas y de tareas prácticas, pues es parte de la evaluación. Y la verdad que es muy frustrante, muy y muy difícil, la verdad, y sabiendo además que tienes que volver a pasar por ese... por ese esa situación... como que el miedo y las inseguridades en vez de ir a menos, al ver que no tienes herramientas, ni soluciones fáciles, ni apoyo, ni siquiera, pues es como que se van haciendo, se van haciendo bola y... Y, la verdad, que es bastante incapacitante. Se supone que de esas experiencias tienes que aprender ¿no? Y sacar conclusiones para la próxima vez para poder hacerlo mejor. Pero, la verdad que eso, en mi caso, en este tema en concreto, está muy alejado de la realidad. Es todo lo contrario. Te ves en una situación complicada, en la que no tienes una solución y eso tiene que volverse a repetir porque tienes que seguir trabajando y tienes que seguir dando clases y realizando otras prácticas diferentes, además prácticas diferentes. O sea, por lo tanto, no solo te enfrentas a esa situación en la que sabes que no tienes las capacidades suficientes, sino que además es constantemente temas nuevos, cosas nuevas en las que tampoco tienes herramientas. Pero ya vas con esa inseguridad y ese miedo, e irte con el mal rato que has pasado, entonces como... No sé es como una situación que se te hace bola y no es fácil la verdad.

P1. Vale genial. Y, no sé si el resto de experiencias que has vivenciado son del mismo estilo, pero ¿has identificado algún patrón o situación recurrente que desencadene esos sentimientos?

P2. Mmm... ¿puedes formular la pregunta de otra manera?

P1. Sí, claro. Me refiero a que cuando sientes estos sentimientos, pues relacionados con experiencias que te hacen sentir una impostora, pues si siempre las relacionas con algo en concreto, pues, por ejemplo, si solo te pasa cuando tienes que prepararte o dar las clases prácticas, o si cuando hablas con tus compañeros también te sientes un fraude o... No sé si me he explicado bien...

P2. Sí, sí, ya te entiendo. Pues te diría que más allá de los comentarios de los alumnos, que obviamente también influyen, la realidad es que el mayor impostor en cada situación eres tú el que lo creas. Mi patrón soy yo misma. Es decir, las preguntas de los alumnos obviamente ahí están, pero bueno, vivimos en una situación también en la que la participación no es igual...

Muchos alumnos, si tú controlas la clase, si tú controlas la clase y las situaciones que se pueden dar... A ver, se pueden salir de de tu marco.

Pero, creo que el mayor impostor eres tú, porque de la inseguridad, del miedo... es de donde nace el querer prepararte más las clases. Y el ver que te estás preparando el temario y no lo controlas y que nunca va a ser suficiente... El meterle horas, el ver que no es suficiente, que da igual las horas que prepares, que no eres capaz de pensar que un día si algo se sale de control... que es que no vas a ser capaz de que no se desmorone todo.

P1. Vale, bien. Pasamos a otro bloque de preguntas sobre tu autopercepción como docente, ¿crees que hay sentimientos que distorsionan tu autoconcepto?

P2. Pues la verdad es que sí, porque da igual las horas que meta o incluso los conocimientos que ya tengo y que estoy adquiriendo que nunca es suficiente. Crees que los alumnos no están aprendiendo cómo deberían. Da igual los ejercicios o metodologías nuevas que apliques... Incluso con la ayuda o el interés que has puesto en preguntar a otros compañeros y conocer otros proyectos... Que siempre al finalizar la clase o bueno o al hacer una reflexión de lo que han podido aprender siempre siempre hay sentimientos de incapacidad, de frustración, de ineficiencia como... como docente o incluso que te viene a la pregunta de “jope igual es que no soy bueno en esto simplemente y ese es el problema”, “o el problema es tan sencillo como es que igual no valgo para esto y la carrera de docente no es lo mío”.

P1. Okey, y cuando reflexionas sobre eso... sobre si eres buen docente..., o sea, ¿te influye la opinión de terceros en cómo evalúas tu trabajo? ¿Buscas o evitas esas valoraciones externas?

P2. Pff... yo creo que no la busco, no sé si la evito... Sí que es cierto que justo en la época de evaluaciones ¿no? en la que supuestamente debes explicar al alumnado las notas y demás, yo siempre las tengo todas desglosadas, todas en diferentes rúbricas y... intento cada evaluación, explicarles a cada a cada alumno de uno en uno en un tiempo más de privado, pues les enseño todas las notas y les explico el porqué. Ahora bien, yo consciente, yo sé más que ellos. O sea, yo sé qué criterios he puesto para evaluarlos. Conozco mejor los criterios que ellos. Yo como que ya tengo la idea controlada, la explicación fundamentada... Y en el caso de que no estén de acuerdo con la evaluación que yo he puesto, pues tener yo digamos un sistema de defensa ¿no? Que pueda justificarlo y que, por lo tanto, siga teniendo el control de de la situación. Como que ante cualquier comentario o valoración que me hagan yo ya voy a tener la

respuesta pensada. Y, es que, al ser pues eso un espacio más privado podría aprovechar para que ellos me valoren, pero no lo hago.

P1. Entiendo. La siguiente pregunta es sobre la incidencia en la práctica profesional. ¿Consideras que estos sentimientos que puedes sufrir afectan a tu desempeño como docente en el aula?

P2. Hombre, por supuesto, por supuesto, por mucho que muchos docentes sean nuevos o, aunque no sean nuevos y les toque dar alguna materia que no sea su especialidad y se la tengan que preparar y formarse, preguntar y necesitar ayuda que muchas veces no tienes... Eh... Pero hay personas que no... Si no tuvieses ese sentimiento que hemos comentado a lo largo de toda la entrevista, estoy segura que, aunque te faltasen los mismos conocimientos, otra persona iría con toda la seguridad y todo el desempeño lo haría igual, pero sin preocuparse constantemente.

Este sentimiento de miedo pues hacen no salir de mi zona de confort o de control, de esforzarme más, bueno esforzarme más eso creo que no es verdad. Pero yo creo que no tener ese temor ayudaría tanto en el empeño profesional como en la dinámica de la clase y, entonces, pues, al aprendizaje también, tanto propio como de la clase y del alumnado. Yo creo que estaría más fluido, incluso mejoraría por las dos partes.

P1. Vale, en relación con lo que me estás diciendo, ¿has notado algún impacto en el aprendizaje de tus estudiantes debido a tus sentimientos de impostura?

P2. Pues la verdad es que cuando estoy en esa situación, ¿no? Pues por el miedo, por la inseguridad, por perder el control de de la clase o del tema que estáis aprendiendo... Pues también limitas mucho el aprendizaje del alumnado, ¿no? Porque al tenerlo todo en control, todas las preguntas y todas las situaciones que se puedan dar... tú has planeado y has preparado tan meticulosamente en casa que limita mucho al alumnado.

Y, también, yo creo que un... si un problema del alumnado es la motivación y que muchos vienen obligados, incluso se aburren mucho en clase... Yo creo que esta situación hace que la clase sea menos fluida, menos dinámica y que haya... que haya menos espacio para situaciones de las que... bueno situaciones de aprendizaje. Situaciones que pueden darse muy interesantes, pero que no se van a dar porque lo tienes tú controlado, todo bien planificado y nada se puede salir de esto.

P1. Vale, y respecto a otras funciones no tan directamente relacionadas con la enseñanza en el propio aula, en plan, pues la propia preparación de las clase o tareas administrativas o tutorías... ¿Ahí sientes sensaciones parecidas?

P2. A ver, si que tenemos alumnas de grado medio, pero es que por lo general... Bueno a mí no me ha tocado el papel de tutora... Pero, eso, yo no he tenido contacto con ningún padre en ningún momento.

P1. Okey, pues continuamos. ¿Crees que el experimentar o sentirte impostora influye en el trato con tus compañeros?

P2. Por supuesto, pues en vez de tener una duda y acercarte con toda la seguridad del mundo, y no por ello sentirte menos profesional o menos válida o peor docente, pues ese miedo hace no acercarte a tu compañera para preguntarle por si piensa que eres menos y, por lo tanto, no válida... y miedo a cómo respondan ante tu duda si es muy básica y pongan en duda, por mucho que sea nueva, pues tu profesionalidad ¿no?

Y, un poco... básicamente eso, dudar de tu profesionalidad ante las curvas de tu desempeño como docente... No sé, que quizás pienso que mis dudas pues son algunas cosas básicas que debería de saber llevar a cabo y no quiero que mis compañeras pues lo vean...

P1. Vale, ¿y crees que el clima laboral existente puede intervenir en... o sea, que sea el detonante de pensamientos impostores? Tal vez si hay un clima de competitividad...

P2. Ah, por supuesto, yo creo que la docencia, desgraciadamente lo poco que he vivido en mi situación, que ojalá que esté confundida, pero me parece muy individualista. Me parece que tampoco se debe entender como un caso aislado, sino yo creo que también se da en otros trabajos, incluso no trabajos, o sea, en otras facetas de la vida, como puede ser el deporte, como puede ser la música, como puede ser el trabajo, como puede ser cualquier tipo de actividad, incluso en ir al gimnasio... Siempre yo creo que nos han criado y han educado bajo el lema de la competitividad y yo es algo que al principio no me daba cuenta, pero que está muy presente en todos los docentes, ¿no? ¿Quién es el que mejor enseña?, ¿Quién es el que tiene mejor apuntes, mejor metodología...? Eso, en vez de compartirlo con los nuevos para que estos nuevos pues tengan más facilidad y aportarles más seguridad, más material, que les va a facilitar dar la clase mejor. Pero lo que se hace es todo lo contrario. Ves a los docentes como... como no pelean entre ellos, pero sí cada uno intenta desempeñar lo mejor posible el trabajo, no para que todos aprendamos y el centro mejore, sino también para sentirte ellos

mismos realizados como docente y ser el mejor docente o el mejor docente que ha aplicado esa metodología o este reto ¿no? En vez de compartirlo para que sea conocimiento o una fuente para aprender... poder aprender todos.

P1. Y esta situación ¿cómo te hace sentir?

P2. Igual no tan conscientemente... tan conscientemente, pero he entrado en el trapo de competir y sentirme siempre por debajo del resto... Sí creo que me ha influido esto de más. La competencia presente ha influido en que mis pensamientos negativos sobre mí misma... pues aumentan y, en vez de... en vez de ayudar todo lo contrario, aumentan estos tipos de sentimientos de inseguridad y el miedo ante ese... ese posible ranking.

P1. Vale y a más largo plazo... si estos pensamientos no son temporales y se mantienen a lo largo de los años, ¿crees que pueden desembocar en otro tipo de problemas graves?

P2. Sí, yo creo que sí, que es cierto que no... esto ya es una opinión personal o más bien una percepción que he tenido de mis compañeras que llevan muchos más años. No creo que el Síndrome del Impostor sea algo generalizado en los compañeros que ya llevan unos años. Pero bueno, tampoco entiendo mucho del tema, en plan, no sé si sabría identificarlo en otras personas. Ahora bien, si alguien como yo, por ejemplo, ¿no? Ahora mismo es nuevo, pero sigo dentro de unos años con este estilo de pensamientos de incapacidad y no se solventa... Creo que puede llegar efectivamente a consecuencias muy graves, incluso en el que yo creo que puede llegar a inhabilitar a la persona de poder ejercer adecuadamente la profesión, incluso... porque puede afectar directamente a la salud mental de de la persona ¿no? Que ya no es que sienta miedo e inseguridad en dar las clases o prepararlas, sino que eso se ha hecho bola, que se ha repetido año tras año y ya llega un momento en el que la persona tiene serios problemas de llegar a clase o incluso de pisar el centro, porque sabe a lo que se tiene que enfrentar día tras día, entonces yo creo que puede mermar la salud mental de la persona... Y ser muy grave.

P1. Mira, por ejemplo, hay teorías que relacionan el Síndrome del Impostor con el Síndrome del Profesor Quemado...

P2. Es que es lo mínimo yo creo... hay que atajarlo antes...

P1. Sí. Y, bueno continuando... tú ante tus pensamientos impostores, ¿qué estrategias has utilizado para minimizar el impacto de sensaciones negativas?

P2. Pues yo creo que evadirme, ¿no? El plan meto muchas horas, sobre todo, en organizar meticulosamente la clase, los ejercicios, incluso a la hora de plantear dinámicas o ejercicios que teníamos que participar toda la clase, pensar en las posibles soluciones o bueno, posibles problemas o preguntas que puedan surgir y que yo no... y que yo, sobre todo, no tenga conocimiento. Y, además, de prepararme la clase, prepararme también cómo responder o cómo afrontar este tipo de situaciones. Es decir, yo creo que todo se reduce a meter horas, prepararlo e intentar tenerlo todo bajo control para evitar que surjan...

P1. O sea que la solución que ves ¿es esforzarte para que esté todo bajo control?

P2. Sí... Pues directamente, por ejemplo, el no plantear dudas, plantear preguntas cerradas, el plantear dinámicas más individuales porque cuando son más individuales las dudas siguen siendo dudas, pero yo creo que también... bueno, por lo menos a mí me resultaba más fácil responder a dudas más individuales que plantear dinámicas igual grupales que las preguntas son en el mismo momento. O, por ejemplo, si al plantear trabajos más individuales me puede preguntar y yo decir que en un momento voy porque tengo que mirar una cosa... Y si son dinámicas más activas son preguntas, dudas o problemas que pueden surgir de un momento para otro en el que me da miedo afrontarme pues a dar una buena respuesta. Entonces, por ejemplo, el no plantear dudas o hacer dinámicas muy activas ha sido una de las estrategias bastante habituales en mis clases.

P1. Okey, ¿y has buscado apoyo o recursos externos para hacer frente a estas situaciones?

P2. Pues la verdad es que no mucho, porque tampoco veía una solución a mi alcance, es decir, desde mi centro, desgraciadamente apenas había formaciones en este tipo de problemas, ¿no? Pues en formaciones de gestión... Tampoco entre los compañeros... al fin y al cabo, con los horarios que tenemos y las diferentes dinámicas que se llevan a cabo, al fin y al cabo, coincides muy poco con tus compañeros y los momentos que coincides ya son para unas tareas que ya han sido asignadas, que se deben realizar como preparar cierta práctica conjunta o hacer talleres o, sobre todo, papeles burocráticos que tenemos que hacer entre todos. Entonces, tampoco había lugar a pedir ayuda o tampoco veía ninguna predisposición de parte del centro ni de ningún tipo de institución externa. Tampoco ni de la dirección ni, o sea, tampoco el mismo centro tenía a alguien que trabajase para estas cuestiones que nos pueden surgir a los docentes. Es decir, tampoco había ningún programa o yo no conocía al menos ningún programa. Cuando yo entré, a mí se me hizo, digamos, una introducción o una

explicación por parte de una persona que era... el puesto se llamaba “responsable de la calidad”, que era un poco la que introducía los nuevos docentes al centro y no fue más allá que una visita de 5 minutos del centro y poco más. Entonces, supuestamente, la responsable de eso tampoco tenía los recursos o el centro tampoco tenía los programas que se deberían de llevar a cabo en estos casos.

P1. Entiendo, entonces ante esta escasez de recursos, ¿cómo crees que la institución educativa podría mejorar? ¿Qué tipo de recursos podría ofrecer?

P2. Pues en mi opinión, para empezar... Antes de empezar a trabajar sobre qué recursos o qué programas o qué necesitamos los docentes nuevos, primero se necesita personal, es que yo creo que en mi opinión, el primer paso sería contratar personal que ya tenga experiencia o los conocimientos necesarios o reciba la formación precisa para poder ayudar a los docentes nuevos y solventar estos tipos de casos, porque es el día a día de cualquier tipo de centro.

Y, es que, además, va a seguir pasando ¿no? Siempre va a haber incorporaciones de docentes nuevos. Entonces, yo creo que debería haber programas específicos de profesionales cualificados para ello.

Y, luego, por otra parte, los docentes nuevos... Creo que las primeras... los primeros años deberían tener apoyo de algún docente o un guía del mismo centro, ¿no? Pero que sea un grupo de personal que se dedique a ello. Un guía que te guíe y esté formado para solventar cualquier tipo de situación... Y, pues, seguir un planning de formación continua, que de pie a atender pues conflictos como la gestión más allá, pues como la gestión emocional... O sea, no me refiero a tutores que te asignan y de vez en cuando te preguntan qué tal lo llevas, no, eso no. O sea que te asignen un profesor, que aunque siga siendo profesor, tener dentro de su jornada laboral un tiempo destinado exclusivamente a esta tarea de guía. Que parte de su horario se libere y de los nuevos lo mismo, así, poder acceder pues a las diferentes formaciones y actividades que proponga este grupo experto que se encargue de la incorporación de nuevos docentes.

P1. ¿Y consideras que una de las propuestas que podría elaborar ese grupo de expertos podría ser crear espacios en el propio centro para charlar de este tipo de problemas? ¿O que sería un poco incómodo, tal vez?

P2. Yo creo que más que... más que tener un espacio para hablarlo, que también, es el hecho de sacar a la luz este tipo de problema porque es... Porque se tiene totalmente normalizado.

Es un tema que ya se da por hecho. Es un tema sobre el que el docente nuevo tiene pocos recursos, va a tener miedos, va a tener inseguridades, se va a sentir no capaz de llevar una clase adelante, se va a cuestionar... Y yo creo que es algo que nos han enseñado. Incluso es una idea que yo ya tenía antes de entrar en la docencia cuando me decidí a estudiar el Máster del Profesorado. Yo creo que es un tema que totalmente la mayoría de docentes lo tienen normalizado, o sea, lo tienen normalizado y nunca... nunca... por lo menos en mi poca experiencia que he tenido...

Pero, en esta experiencia, sabiendo que yo, por ejemplo, a lo que me enfrentaba porque lo sabían, no porque igual lo iba contando cada vez que he salido de una clase, sino porque sabían mi situación de cuántos grupos tenía, que sabían que tenía que dar clases sobre temas que no tenía ni idea y que tampoco tenía ni siquiera, en algunos casos, apuntes para ello, que me los tenía que crear yo de cero... y se normalizaba, me daban como digamos ánimos y ya... Cuando es algo que sé que ellos también han pasado por ello.

Está totalmente normalizado, entonces tampoco creo que hacer un grupo en el que se hablen de nuestro miedos... Yo creo que antes de eso se tendría que desnormalizar esta situación. Y bueno... y unir a todos los profesores, que no hace falta que sean los profesores nuevos, los docentes nuevos, que sí que somos los que lo sufrimos con mayor intensidad, pero no creo que seamos los que nos tengamos que reunir para hablar de ello. Yo creo que, además, necesitamos que todos sean conscientes porque necesitamos la ayuda de aquellos que han pasado por eso y ahora tienen experiencia para ayudarnos. Entonces, yo creo que el primer paso debería de ser tomar consciencia de la importancia que tiene y organizarnos para exigir que desde educación se tenga... se tenga en cuenta y se pongan primero los recursos para poder solventarlo.

P1. Vale, ¿y crees que pueden generarse estrategias preventivas como, por ejemplo, desde el Máster de Profesorado?

P2. Mmm... yo creo que es totalmente necesario y en el Máster del Profesorado, a mi parecer, con lo interesante y necesario que debería de ser... es que se ha convertido, o bueno o siempre lo ha sido así, un mero trámite para conseguir el título y poder ejercer como docente. En mi opinión es... tuvimos que hacer, de hecho, un trabajo sobre esta temática, no tanto del Síndrome del Impostor concretamente, pero sí de problemas a los que nos enfrentamos los novatos. Simplemente se mencionó, se mencionó el hecho de que... de todos los problemas a los que se enfrentan los docentes nuevos, pero con un carácter meramente informativo, no se

nos dio ningún tipo de herramienta, no se nos habló de ello, sino que te cuentan que hay problemas y ya. No sé si ha respondido a lo que preguntas.

P1. Sí, o sea, cómo está planteado ahora el Máster es complicado, ¿no?

P2. Eso es, ahora es que obviamente no previene de nada.

P1. Vale, genial, pues a no ser que quieras o te gustaría hablar de algo que consideres importante y yo no haya mencionado, habríamos acabado.

P2. Pues que yo creo que, en cierto modo, es normal sentir como docente nuevo ciertas inseguridades de nuestras capacidades o miedos, no porque te estás enfrentando a algo completamente nuevo en todo, en todos los sentidos... sino... pero que cuando eso se convierte algo que te limita como persona y como docente, pues que ya estamos hablando de un problema, un problema real en las clases. Y que es un problema real al que no se le da solución y no tiene ningún tipo de importancia o parece no tenerla, porque nunca nunca se ha cogido desde educación como un tema a tratar. Ni mucho menos ha sido título de ningún... ninguna ponencia. Bueno desde mi punto de vista, no, no es algo al que se le ponga un interés.

P1. Vale, genial, pues entonces ya estaría. Muchísimas gracias por tu tiempo y tus palabras.

P2. De nada, ha sido un placer.

III.VI. ENTREVISTA ROBERTO (E6)

P1. Vamos a comenzar con unas preguntas sobre tu perfil. ¿Qué materias impartes? ¿Cuántos años de experiencia tienes? ¿En qué centro estás?

P2. Llevo un año, bueno, desde septiembre impartiendo clases en Jesús Obrero, que es un centro de Formación Profesional en Vitoria y desde el comienzo de curso han sido formaciones profesionales en un régimen nocturno. Eso es que bueno, básicamente la característica principal que hay en estos módulos es el perfil de los alumnos, que en su mayoría son gente que llevan muchos años trabajando en la industria sobre la que están cursando estos módulos, y sobre todo, son en el ámbito pues, de electricidad y electrónica.

P1. Perfecto, pues ya entro con las preguntas sobre el tema. ¿Estás familiarizado con el concepto del Síndrome del Impostor?

P2. Eh... En mi caso, es un concepto que durante el Máster de Profesorado nos lo introdujeron y con el que a lo largo de este año he sentido, pues, cierta afinidad en ciertos momentos y he sentido que puedo sentirlo.

P1. Okey, y con tus propias palabras, ¿cómo definirías el Síndrome del Impostor?

P2. Definiría, pues, en pocas palabras, como el sentimiento de no estar capacitado para dar lo que los alumnos necesitan.

P1. Vale, genial. ¿Y crees que es un problema general en tu campo profesional, o sea común en la profesión de la enseñanza?

P2. Respondiendo en pocas palabras a tu pregunta, pues sí. Y, alargándome, pues sí, yo creo, que bueno, que ha sido una experiencia que viene, diría que de 5 factores. Uno, pues en mi caso, que los estudios no se adecuaban. No es exactamente la rama de la que imparto la misma rama que he estudiado. Por otro lado, a nivel docente también el Máster no te da esa capacitación pedagógica que luego necesitas. Por otro lado, la falta de recursos que pueden tener los profesores. Pues lo que comentábamos antes de una alta experiencia por parte de los alumnos en el ámbito en el que te estás desarrollando. Y, por último, esa autoexigencia, ¿no? y ese querer llevar todo esto adelante tú solo y... y que salga bien, ¿no? Pues eso ha hecho, o sea, todos estos factores en ciertos momentos se han sumado uno con otro y han hecho sentir este sentimiento de incapacidad.

P1. Entonces, ¿podrías decir que has experimentado personalmente experiencias impostoras en lo que llevas en el oficio? ¿Podrías compartir alguna experiencia específica en la que hayas sentido así?

P2. Pues... no sé... A ver, cuando me enfrento a la clase pues, es que, al ser gente que controla del tema a veces no entiendo que hago delante suyo explicándoles el temario, pero bueno es más, sobre todo, cuando me topo con cuestiones prácticas, porque la parte teórica me la puedo preparar en mayor profundidad y lo hago. Pero cuando llego a la parte práctica no hay... no es sencillo prepararlo. Entonces llega un momento en el que en ciertos módulos la mayor parte de las horas se dedican a parte práctica y tú no tienes forma de solucionar los problemas que se van... se van dando en las clases. Esa resolución de esos problemas va a

venir únicamente con la experiencia, ¿no? En mi caso profesional no la tengo, pues ya he asumido esperar una experiencia con los años de docencia... Pero en un primer momento pues era complicado gestionar ciertas situaciones, ciertas técnicas... Por ejemplo, invitar a que traten de resolver los problemas por ellos mismos cuando sabes que puede que sea tu responsabilidad el ayudarles... a pues eso, a ciertos fallos o errores técnicos que se están dando en las maquetas y en los proyectos y no estás sabiendo tú resolverlo y que está impidiendo, pues que avancen con las actividades o con los retos.

P1. Y, ¿cómo te hace sentir las situaciones de este tipo?

P2. Pues al principio muchas dudas. Te diría que al principio ciertas dudas que me podían ir surgiendo lo compartía con el resto de docentes y trataba de afrontarlas, pero llegó un momento en el que veía que... se me hacía complicado, ¿no? Ya habían pasado unos meses y seguían surgiendo dudas, pero como que ya lo que se esperaba de mí es que la resolviese yo solo, con lo cual eso llevó, pues a una mayor carga, una mayor inseguridad en ciertos momentos por miedo a después ya de un tiempo seguir preguntando cosas que pues debería saber ¿no? Y, pues ese miedo a lo que podría pensar el resto.

P1. Bueno y ¿has ido identificando algún patrón o situación recurrente que desencadene sentimientos relacionados con el impostor?

P2. Yo esto no lo tengo muy claro.

P1. ¿Por qué no me he explicado bien o por qué no identificas ningún patrón?

P2. Sí, sí, te he entendido, pero... Bueno mira, sobre todo me siento un impostor en el desarrollo de actividades y proyectos en conjunto con otros profesores. En el caso de un módulo que comparto con otro profesor... Pues existe esa comparación ¿no? entre los conocimientos y el desarrollo de la docencia de cada uno, o sea, de las capacidades que puede tener este compañero y las que tengo yo, ¿no? Esto por ejemplo hace una situación bastante problemática para mí... El tener que, a lo largo de todo el curso, también el desarrollar proyectos en conjunto con otros profesores. Pues me ha llevado también a esta sensación de yo no poder resolver las dudas que van a surgir durante la clase porque no son propias del módulo que estoy impartiendo o que vienen de la parte del otro compañero y no me veo capaz de resolverlas... Y pues no te sientes ni siquiera útil o... o estás perdiendo la figura de docente que deberías estar teniendo en ese momento. ¿Era eso?

P1. Sí, está perfecto, gracias. La siguiente pregunta es sobre tu autopercepción como docente. ¿Crees que este tipo de experiencias o sentimientos impostores distorsionan o influyen en tu autoconcepto, en la imagen que tienes sobre ti mismo como docente?

P2. Bueno, yo básicamente resumiendo, eso, pues el sentir que no he aprovechado... o no han aprendido todo lo que deberían haber aprendido.

P1. Entonces, ¿pensar que no han aprendido lo que deberían cambia tu imagen sobre ti mismo?

P2. Sí, bueno, pues te hace cuestionar tanto los conocimientos técnicos como las capacidades pedagógicas que tienes, ¿no? Y, al final, es un cuestionamiento que está todo el rato presente, aunque intentes disiparlo, pues el pensar que no eres capaz y que no sabes si vas a serlo y que, al final, pues hay personas que se ven perjudicadas por no ser suficiente como docente, ¿no?

P1. O sea, ¿es habitual que te cuestiones sobre si eres buen docente?

P2. Sí, aunque pues bueno, intento... no sé... hacer un ejercicio reflexivo de, pues de, realmente pues... bueno, hacer, o sea, una reflexión lo más objetiva posible, ¿no? De pues que bueno, que realmente sí que he desarrollado lo que tenía que desarrollar o realmente sí que han aprendido lo que tenían que aprender, aunque no haya sido de la mejor manera... Con lo cual pues bueno llegar a ver como un progreso en lo que estás haciendo, hacer ese trabajo de reflexión para tomar en consideración el trabajo que estás haciendo y valorarlo.

P1. Vale, en esa valoración que te haces, ¿crees que entra en juego la opinión de terceros? Es decir, ¿crees que las opiniones tanto de compañeros como de alumnos te influye en lo que tú piensas sobre tu práctica docente?

P2. Hombre, yo te diría que he intentado... O sea, pido valoración y me parece positivo, pero no sé.

P1. Y esas valoraciones, ¿se las pides tanto a tus compañeros como a tus alumnos?

P2. A ver, a los alumnos es de manera formal, la valoración de los alumnos te la hacen por defecto.

P1. ¿Te refieres a cuestionarios o...?

P2. Sí.

P1. ¿Y más allá de eso?

P2. Uf, muy pocas veces.

P1. ¿Crees que tu experiencia impostora afecta a tu desempeño como docente en el aula? ¿Cómo?

P2. Sí, a ver, yo creo que afecta en gran medida y, al fin y al cabo, todos estos factores, pues en la medida que... O sea, afecta en gran medida como te sientes... a cómo... no sé... lo que haces en clase... No sé...

P1. Está bien, no pasa nada. La siguiente pregunta es si ¿has notado algún impacto en el aprendizaje de tus estudiantes debido a tus sentimientos de impostura?

P2. Pues generar ciertas dinámicas o ciertas defensas en ciertos momentos como puede ser la parte práctica, pues en otros momentos en los que se desarrolla otra práctica en la que sí tengo un mayor control... pues eh... Como existen estas dinámicas en el aula o estas reticencias por mi parte de resolver ciertas dudas... Pues, bueno, en otros momentos eso supone un punto muy negativo en el desarrollo de otras actividades que sí que podría llevar adelante. O sea genero que no se hagan preguntas que muchas veces sí sabría dar respuesta.

P1. ¿Y fuera del aula has sentido alguna experiencia similar? ¿Tal vez en la realización de otro tipo de funciones como en la preparación de las clases, tutorías con las familias, tareas administrativas, etc.?

P2. Pues a la hora de prepararme las clases sí, dedicarle mucho tiempo y tener muchas dudas sobre lo que realmente estoy haciendo ¿no? Un poco pensar todo el rato que no tengo las habilidades correctas... Y, respecto a lo de las tutorías, pues no he tenido esa carga, al final la mayoría de mis alumnos son adultos...

P1. Okey, ¿crees que sentirte impostor afecta a la relación o trato con tus compañeros?

P2. Pues lo que te comentaba antes, pues dejar de plantear ciertas dudas o ciertas cuestiones que en un primer momento lo planteabas porque sentías esa confianza de ser nuevo y poder preguntarlo, pero al cabo del tiempo ya dejar de plantearlas.

P1. Y, ¿consideras que el ambiente entre los compañeros puede generar que tu experiencia como impostor se incremente?

P2. Sí, sin duda, porque hay una comparación constante entre todos. Es que hay competitividad en cuanto a recursos, a metodologías, a pues eso... a trato con los alumnos...

P1. Okey, por otra parte, ¿crees que si los sentimientos impostores se alargan en el tiempo y no se solucionan con la experiencia podría desembocar en otras problemáticas graves, por ejemplo, el abandono de la profesión o el Síndrome del Profesor Quemado?

P2. Creo que a largo plazo puede ser un problema. Y centrándome en simplemente... en uno de los aspectos, en el aspecto más laboral pues la carga de trabajo que supone esta problemática. Pues a largo plazo tendría sus claras consecuencias, ¿no? Pues esta elevada carga de trabajo, está dedicación de estar todo el día pendiente de ello y estar siempre pendiente de poder desarrollar mejor tus conocimientos y etcétera, etcétera, pues tendría consecuencias. No sé, si el abandono, pero sin duda si esto se alarga puede mermar muy profundamente a la persona.

P1. Vale, de acuerdo. Pasamos a otras preguntas más relacionadas con estrategias o métodos de afrontamiento ante estos miedos. ¿Has desarrollado alguna estrategia que te sirva para minimizar estos sentimientos?

P2. En mi caso, en el aspecto de obtener valoraciones de, pues, eso... He intentado hacer esfuerzos de compartir con el resto de profesores mi experiencia para ver qué puntos van bien, qué puntos se pueden mejorar, ¿no? Y, así quedarme más tranquilo. Y también luego, a nivel de preparación y de dedicación a esa preparación de las clases pues poner límites, conocer hasta qué punto estás dispuesto y hasta cuál no.

P1. Genial y ¿has buscado apoyo o recursos externos para hacer afrontarlo mejor?

P2. No, la verdad es que no.

P1. Y, ¿desde la institución o tu centro ofrecen algún tipo de ayuda o recursos que ayuden a gestionar estas situaciones?

P2. No. Bueno sí que existe la opción de... hay un equipo de desarrollo de personas en mi centro, pero, es que no está enfocado tanto en este tipo de cuestiones, sino más en cuestiones administrativas o de gestión del centro, o una serie de formaciones que se te dan como nuevo educador pero muy generales.

P1. Ya... entiendo. Y, ¿cómo crees que podría mejorar? O sea, ¿qué tipo de recursos considerarías beneficiosos?

P2. Yo creo que la figura del docente mentor por parte de un compañero que haga de guía, pues un compañero con mayor experiencia es fundamental... y que sea una figura que se mantenga a lo largo del curso. Y plantear quizás ciertas dinámicas o ciertos puntos a tratar con este docente a lo largo de todo el curso, ¿no?

P1. ¿No tenéis tutores o mentores en vuestro centro?

P2. Sí, pero fue, o sea, en mi caso hizo la función de tutor la primera semana y en cuanto vio que cualquier otro profesor me podría resolver las dudas se desentendió.

P1. Vaya... ¿Y ves posibles otras estrategias? ¿Tal vez compartir con otros impostores?

P2. Yo creo, que si bien es cierto que puede ser útil el socializar entre los profesores este problema de sensaciones de insuficiencia ¿no?, sería más útil atajar los problemas que lo generan... Como con mayores formaciones, mayores... capacitaciones pedagógicas, mayor apoyo en ciertos momentos ¿no? o para resolver ciertos conflictos... Y, pues, todo este trabajo llevaría a no desarrollar este problema o síndrome. No, no creo que... O sea, sí que puede ayudar en este caso particular, el socializarlo ¿no?, pero lo que habría que hacer es atajar los... las causas de de origen.

P1. Vale y en relación a esto que me estás diciendo, ¿consideras que una forma de atajar las causas podría ser desde la formación previa, como puede ser el máster de profesorado?

P2. Sí, yo creo que es insuficiente el desarrollo que tiene el Máster de Profesorado y que debería tener un carácter más práctico y... Y más próximo a lo que realmente son luego la... pues eso... la realidad de los centros y la gestión no solo del aula ¿no? Sino pues la gestión de... pues... que de verdad den estrategias de poder llevar todo esto.

P1. Vale, pues más o menos ya estaría. ¿Hay algo más sobre lo que te gustaría hablar, que consideres importante y yo no haya mencionado?

P2. Diría que no.

P1. Pues entonces ahora sí que hemos acabado. Mil gracias.

ANEXO IV. ANEXO DE SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR

Titulación: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Apellidos y nombre alumno/a: Martínez Sevilla, Paula
Título del trabajo: El Síndrome del Impostor en docentes principiantes
Apellidos y nombre tutor/a: Ibáñez Angulo, Mónica

Reflexión sobre los aspectos de la sostenibilidad que se abordan en el trabajo

En 2015, todos los Estados pertenecientes a las Naciones Unidas acuerdan la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, la cual recoge los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se entienden como una hoja de ruta para lograr una transformación de alto alcance centrada en las personas en un plazo de 15 años. El conjunto de los ODS tiene la finalidad de afrontar los desafíos globales más urgentes, así, en líneas generales, está dirigido a la abolición de la pobreza, a la protección del planeta mediante un desarrollo sostenible de forma equilibrada e integrada y a la mejora de las vidas de todas las personas del mundo.

Como resultado aparecen 17 ODS y sus 169 Metas correspondientes, todas ellas se encuentran interrelacionadas y son de relevancia mundial y de aplicación universal. No obstante, cada Estado tiene el poder de decidir la manera de incorporar la Agenda 2023 en su gobernanza atendiendo los contextos y capacidades propias y respetando las políticas y prioridades nacionales.

Aunque los objetivos son múltiples y variados, en esta ocasión se va a prestar atención a dos de ellos por mantener un vínculo más estrecho con la temática del TFM en cuestión. Por ello, se hace referencia a la Educación de Calidad (ODS4) y al Trabajo Decente y Crecimiento Económico (ODS8). El ODS4 tiene la ambición de garantizar una educación para todos, una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, pretende que todas las personas tengan acceso a un aprendizaje a lo largo de la vida. En cambio, el

ODS8 defiende un crecimiento económico que sea inclusivo y que permita una productividad sostenible, además, en la misma línea, busca la obtención de que todas las personas tengan acceso igualitario a un trabajo decente que ofrezca entornos laborales seguros y protegidos.

Por su parte, el TFM se trata de una investigación que tiene como objetivo general profundizar sobre el Síndrome del Impostor en docentes principiantes, lo que, a su vez, tiene la finalidad de problematizar las experiencias impostoras en docentes porque tienen impactos tanto en la esfera personal como en la profesional, pudiendo afectar al proceso de aprendizaje de su estudiantado. En consecuencia, se considera que es una investigación que visibiliza la realidad descrita y defiende que sea atendida para solventar sus consecuencias negativas.

Entonces, ¿qué tienen que ver estos dos ODS con el TFM? Para empezar, el sujeto que se identifica como impostor a menudo experimenta sentimientos de inseguridad, incapacidad o inadecuación respecto a su puesto, en este caso, como docente. Estas sensaciones afectan directamente al desempeño profesional puesto que interfieren en la interacción con el resto de agentes del sistema educativo –compañeros, estudiantes y familias–, además, influyen en la implementación de métodos de enseñanza. Por este motivo, se encuentra relacionado con el ODS4, puesto que la calidad de educación ofrecida por parte de estos docentes impostores se ve perjudicada. Además, una de las metas propuestas por este ODS sugiere el apoyo y formación continuada, lo que podría atajar esta problemática. Que las instituciones educativas realicen acciones de apoyo continuo como mentorías o programas formativos en la gestión de la práctica profesional se vuelve imprescindible para garantizar una enseñanza eficaz y de calidad.

De manera similar, se intuye que sufrir el Síndrome del Impostor o experiencias relacionadas con ello puede influir negativamente en el desarrollo tanto personal como profesional del docente, es decir, puede haber un impacto negativo en su bienestar laboral impidiendo la consecución del ODS8. Y, es que, se demuestra que ser impostor está correlacionado con unas autoexigencias excesivas que generan un desgaste emocional pudiendo relacionarse con estrés y ansiedad. Es por ello, que prestar atención al conflicto y ofrecer el acceso a los recursos necesarios puede contribuir a unos mejores niveles de satisfacción laboral, lo que apoyaría al ODS8.

Con lo dicho se entiende que el Síndrome del Impostor en docentes principiantes tiene efectos significativos tanto para el profesorado por no disfrutar de un trabajo decente como para el alumnado por no recibir una educación de calidad. Consecuentemente, poner de manifiesto la problemática favorece acciones para solventarlo y, por ende, acercarse a los objetivos de Educación de Calidad (ODS4) y de Trabajo Decente y Crecimiento Económico (ODS8).