



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA



**“¿QUÉ ELEMENTOS RECONOCEN LOS PROFESORES
EXPERIMENTADOS Y NOVELES COMO ASPECTO MINIMIZANTE Y
MAXIMIZANTE DEL CHOQUE CON REALIDAD DURANTE EL PROCESO DE
INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE?”**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE
EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN O MATEMÁTICAS O CIENCIAS NATURALES O
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Autores

Bárbara Arredondo Tapia
Aracely Donoso Correa
Kiber Rodríguez Molina
Bárbara Santander Concha
Claudia Zambra Obando

Profesora guía

Carola Rojas Aravena

Viña del Mar, Lunes 15 de junio del 2015

AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que han sido partícipes del trabajo que aquí se presenta: a nuestra profesora guía, Carola Rojas, a los profesores validadores y a los entrevistados que voluntariamente compartieron sus experiencias.

También agradecer a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que nos permitió utilizar sus dependencias para realizar nuestro estudio.

Finalmente agradecer a nuestras familias, que han sido incondicionales en los momentos de éxito, pero mucho más en los de fracaso.

Nota Introductoria:

En este trabajo se utilizan los términos *profesores noveles* y *profesores experimentados* para referirse en forma genérica tanto a personas de género masculino como femenino.

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones.*

*<http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
Consultado el 12 de junio del 2015.

ÍNDICE GENERAL

	Página
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Definición del problema y justificación	12
Capítulo 1: Marco Teórico	18
1.1 Formación inicial	18
1.2 Sobre la inserción profesional docente	19
1.3 El choque con la realidad	22
1.4 Docentes noveles y docentes expertos	23
1.5 Salario en la profesión docente	27
1.6 Exceso de trabajo	30
1.7 La falta de apoyo del cuerpo directivo y profesores	31
1.8 El aislamiento y el manejo emocional	32
1.9 Relación con los padres	34
1.10 Control y gestión del aula	35
1.11 Identidad profesional	37
1.12 Valoración Social	38
1.13 Organización institucional y cultural	39
Capítulo 2: Hipótesis, supuestos y/u objetivos de investigación	41
Capítulo 3: Marco Metodológico	
3.1 Metodología y diseño de investigación	43
3.2 Instrumento	44
3.3 Definición del sujeto	47
3.4 Análisis de la información	49

Capítulo 4: Discusión y hallazgos	
4.1 Choque con la realidad	51
4.1.1 Visualización del choque	51
4.1.2 Factores maximizantes del choque con la realidad	53
4.1.3 Factores minimizantes del choque con la realidad	57
4.2 Inserción profesional docente	60
4.2.1 Nadar y hundirse	62
4.2.2 Colegial	63
4.2.3 Competencia mandatada	64
4.2.4 Mentor protegido formalizado	65
4.3 Condiciones laborales	66
4.3.1 Contexto social	66
4.3.2 Organización institucional	68
4.3.3 Relación con los directivos	69
4.3.4 Labor administrativa	69
4.3.5 Control y gestión de aula	70
4.3.6 Relación pedagógica con los estudiantes	71
4.3.7 Vínculo pedagógico con los padres	72
4.3.8 Salario	74
4.3.9 Infraestructura	74
4.4 Relaciones interpersonales entre profesores	74
4.4.1 Visualización de novel a novel	75
4.4.2 Visualización del novel desde el profesor con experiencia	75
4.4.3 Relación entre pares	77
4.4.4 Apoyo	79
4.4.5 Aislamiento	81
4.5 Condiciones profesionales	81
4.5.1 Formación inicial	82
4.5.2 Formación complementaria	84
4.5.3 Valoración social	84

4.5.4 Proyecciones profesionales	85
4.5.5 Deserción	85
4.6 Aspectos personales	86
4.6.1 Edad	86
4.6.2 Motivación	86
4.7 Hallazgos	
Conclusiones	
Bibliografía	92
Linkgrafía	96
Anexos	99

RESUMEN

El siguiente estudio es de carácter cualitativo y tiene como objetivo identificar aquellos factores maximizantes y minimizantes del fenómeno popularizado por Veenman <<choque con la realidad>> que reconocen profesores noveles y experimentados de Educación Básica de la región de Valparaíso, con el fin de contribuir a atenuar los efectos de éste entregando mayor información a partir de las experiencias de otros profesores.

Durante la investigación inicialmente se alzaron categorías a partir de referentes teóricos para luego elaborar el instrumento de recopilación de datos, entrevistas grupales semiestructuradas desde los discursos de los propios entrevistados se añadieron categorías adicionales.

Entre los hallazgos se encuentran el individualismo de los profesores, el desconocimiento respecto a los programas de inserción con acompañamiento de un mentor y los problemas cotidianos que identifican como entorpecedores del proceso de inserción. Por otra parte, entre los factores positivos aparecen las prácticas efectivas y la asignación paulatina de tareas, entre otras.

Palabras claves: choque con la realidad, inserción profesional, docentes noveles, docentes experimentados, factores minimizantes y maximizantes.

ABSTRACT

The following qualitative study aims to identify those factors which minimize and maximize the phenomenon popularized by Veenman " Reality Shock", acknowledged by both beginning and experienced teachers of elementary education in the region of Valparaiso, in order to help to mitigate its effects delivering additional information based on the experiences of other teachers.

During the research, some categories were initially lifted from theoretical references to then devise the collection instrument of data, semi-structured group interviews. From the speeches of respondents themselves additional categories were added.

Among the findings are the individualism of teachers, the lack of knowledge about integration programs with professional mentoring and the daily problems they identify as penalizing of the insertion process. On the other hand, among the positive factors we can find effective practices and gradual allocation of tasks, among others.

Keywords: "Reality Shock", professional integration, beginning teachers, experienced teachers, minimizing and maximizing factors.

INTRODUCCIÓN

Si bien la profesión docente es una carrera profesional antiquísima, no es hasta los años ochenta que se empieza a estudiar y a investigar lo que refiere a la inserción docente. Es así como Veenman en 1984 incorpora al vocabulario de los entendidos <<el choque con la realidad>>. Este término alude a un fenómeno que vivencian la mayoría de los profesores principiantes durante sus primeros meses de ingresar al mundo laboral y donde se ven enfrentados la visión idealista de la pedagogía que tiene este neófito y la realidad que ocurre dentro de la institución de la cual se hace parte.

Desde entonces, además de reconocer dicho fenómeno, no hubo mayor indagación, hasta que Carlos Marcelo a principio de los noventa comienza a investigar sobre las problemáticas que vivencian los docentes y descubre que el proceso de inserción es clave para la conformación de la carrera docente del profesor que recién inicia, convirtiéndose en uno de los grandes exponentes del tema.

Luego otros investigadores también han dado aportes significativos dentro de los que detallan una serie de factores que ocasionan el choque con la realidad y se encuentran entre los ámbitos sociales, personales y profesionales.

A partir de lo anterior es que surge el interés de conocer en profundidad los factores maximizantes, desde las experiencias de profesores noveles que actualmente viven este proceso y desde profesores experimentados que ya lo han superado. De esta forma también se podrán identificar los factores minimizantes que reducen el efecto del fenómeno mencionado, sin otra pretensión más que la de aportar información útil para todos aquellos noveles que comiencen a vivir la transición de profesores en formación a docente y para los mismos investigadores, quienes estamos próximos a pasar por esta misma experiencia.

El capítulo 1 corresponde al marco teórico, donde se presentan los principales conceptos relacionados al estudio en cuestión. Cada uno de ellos con su respectivo referente teórico que respalda las afirmaciones realizadas. Este marco será la base primaria desde la cual se alzarán las primeras categorías para el posterior análisis.

En el capítulo 2 se muestra la hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos, donde se explicitan los supuestos, el propósito de la investigación y cada uno de las acciones necesarias para cumplir con éste.

El capítulo 3 corresponde al marco metodológico. En él se explica en detalle el tipo de investigación, el diseño, el instrumento y los sujetos de estudio.

En el capítulo 4 se da evidencia de la discusión entre los discursos surgidos de las entrevistas y de los referentes teóricos que existen respecto a ellos, junto con los hallazgos que surgen desde la propia discusión.

Para finalizar, en el capítulo 5, se presentan las conclusiones donde se realiza una evaluación de los logros de los objetivos por parte de los investigadores, tanto como de las limitaciones y proyecciones que surgieran dentro de la misma.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La trayectoria profesional de un profesor posee distintas etapas o ciclos según distintos autores. Por ejemplo Imbernón en Rodríguez (2002: 5) desde una perspectiva sociológica, identifica tres etapas de la profesión docente: “a) etapa básica y de socialización profesional, en el período de formación inicial del futuro profesor, b) etapa de inducción profesional y socialización, formación del novel, y c) etapa de perfeccionamiento (desarrollo profesional del docente: reflexión sobre la práctica, producción de materiales, investigación, capacitación y actualización constante, etc.)”. Por otra parte Huberman en Bolívar (1999) distingue 5 fases donde toma por referencia los años de ejercicio docente. Estas son: Fase1 Con dos subfases: a) exploración (0-3 años) y b) descubrimiento; Fase2 estabilización (4-6 años); Fase3 experimentación/diversificación (7-18 años); Fase4 serenidad/distanciamiento afectivo (19-30 años) y Fase5 Conservadurismo y queja (31 y 40 años de experiencia docente).

Desde estas dos visiones sobre las etapas de la profesión docente, se toma en cuenta la etapa inicial como aquella donde los noveles se introducen al sistema educativo. Ésta es decisiva para su continuidad, debido a las dificultades que enfrenta en sus primeros años de ejercicio.

Según Vera en Rodríguez (2002) el novel “es una persona joven que realiza la transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de los años de estudios teórico-prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica” (2002: 4).

Cabe señalar que en Chile no existe una definición formal de lo que significa ser un profesor principiante, por lo que la investigación se ciñe al límite

de 3 años posteriores al egreso de la Universidad como período de inserción, dentro de los primeros meses se ubica la etapa más crítica de ésta. En el actual proyecto de ley de la nueva Carrera Profesional Docente se habla de tramos, dentro de los cuales el novel estaría situado en lo que se denomina tramo inicial: “El tramo inicial es la etapa de ingreso al sistema de desarrollo profesional docente, y el profesional que no logra avanzar al tramo siguiente transcurridos dos procesos de certificación, deberá abandonar el sistema y ser desvinculado.” (MINEDUC, 2015). Este proyecto agrega a la etapa inicial aumenta el agobio del principiante, puesto que puede llegar a invalidarlo como profesional.

Es natural que surjan dudas respecto a qué imagen se tiene del novel, como de cuáles son las expectativas que justifican la contratación de éstos.

Existen estudios internacionales como el de Álvarez (2008), en el cual se analiza la valoración que tienen los profesores respecto a la competencia profesional de sus colegas noveles en aspectos como: la preparación profesional, capacidad para mantener el orden en clases, el aporte en ideas nuevas y renovación, y el conocimiento del sistema y sus problemas. Destacando que la mayoría percibe que tienen un desempeño normal o muy bueno en todos ellos.

Sin embargo, en Chile, específicamente en la comparación que realizan San Martín y Quilaqueo (2012), “...se aprecia que el profesor experimentado, a diferencia del profesor principiante, desempeña una pedagogía situada principalmente en el salón de clases, en cambio el principiante se caracteriza por generar situaciones de aprendizaje vinculadas a un contexto real y con instituciones que le permitan abordar los contenidos de enseñanza”. Luego agregan “...las relaciones entre ambos tipos de profesores decantan en la percepción de *faltos de experiencia* que los profesores experimentados tienen respecto de los principiantes, pues creen que el trabajo del docente principiante se fundamenta únicamente en la teoría...” (San Martín y Quilaqueo, 2012: 70 y 72)

De lo anterior se puede inferir que posiblemente, en nuestro país, la percepción que tienen los profesores expertos de los docentes neófitos sea más bien negativa. Esto es algo que, por la falta de estudios, no se puede asegurar.

El punto en el que todos los autores coinciden es que la construcción de la identidad profesional es personal y depende de factores como la propia biografía del novel, su experiencia como estudiante y su desempeño como profesional.

Finalmente, en relación a lo que esperan los directivos de los docentes neófitos que contratan, existe escasa documentación. Martineau y Presseau (2003) enumeran 5 habilidades que mencionan los directores como importantes de hallar en un profesor principiante: habilidades en la gestión del aula para mantener la disciplina; competencias referidas al dominio de la materia que enseñan y el uso de tecnologías; habilidades interpersonales para establecer buenas relaciones con todos los actores de la comunidad educativa; habilidades para el trabajo en equipo y habilidades éticas para la formación valórica de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas tres visiones (profesores experimentados, profesores noveles y directivos) respecto a la imagen que se ha construido de los docentes principiantes es posible comprender el por qué resulta tan compleja la inserción profesional.

Existe un periodo de transición entre la formación inicial y la inserción profesional de profesores en que se reconocen algunas características propias que serán claves para su desempeño a futuro.

La transición se da desde el momento en que se enfrentan a su primer trabajo dentro de un establecimiento educacional y es donde comienzan a reconocer las primeras problemáticas. Entre éstas se encuentra el <<choque con la realidad>> popularizada por el autor Simon Veenman quién la define como: “En general este concepto se utiliza para indicar el colapso de las visiones ideales formadas durante la formación del profesorado por la dura y grosera realidad de la vida cotidiana en el aula” (Veenman: 1984: 143).

A lo anterior se agrega la visión de Daniel Johnson “... Este choque es experimentado tempranamente en el encuentro repentino con la realidad de la escuela durante las prácticas que también forman parte de su formación pedagógica.” (2010: 121). De esta afirmación se desprende que los estudiantes

de pedagogía también se ven afectados con este choque y que puede llevarlos a tomar decisiones drásticas como la deserción de la carrera, a arrastrar inseguridades y cuestionamientos (Marcelo, 2008) o, en algunos casos, presentar mejoras debido a que la experiencia adquirida, siéndoles útil al momento de entrar a trabajar a un establecimiento.

En general <<el choque con la realidad>> afecta de forma similar a estudiantes de pedagogía y a profesores principiantes, ya que ambos se ven enfrentados a cuestionamientos sobre su labor pedagógica en el aula y exigencias burocráticas dentro del establecimiento, lo que al fin y al cabo dificulta la construcción de identidad profesional y evolución dentro del área, reconociendo tres factores influyentes: formación inicial, contexto de inserción y posibilidad de participación en proyectos de mentorías por parte del profesor principiante.

En nuestro país, hasta hoy en día no se evidencia una política de apoyo constante a los docentes en sus primeros años de inserción profesional, hecho que se ve reflejado en la falta de mentorías. Sin embargo, el gobierno ha prestado atención a este asunto y ha formulado una nueva propuesta de Carrera Profesional Docente señalando en ella que:

Acompañaremos los primeros pasos de nuestros profesores jóvenes. Para ello, implementaremos procesos de inmersión al ejercicio profesional para todo profesor principiante que quiera ingresar a la profesión docente. Estos procesos consisten en que el docente que comienza en su ejercicio profesional recibe el apoyo de un profesor “mentor” formado y experimentado proveniente de las etapas superiores de la carrera y de la Red Maestros de Maestros.

Este acompañamiento al ingreso a la vida profesional durará diez meses. (MINEDUC, 2015:3)

El proyecto tiene por finalidad enmendar los problemas que provoca una inserción sin acompañamiento, los que influyen en la adquisición de prácticas pedagógicas que no son lo suficientemente efectivas para su desarrollo profesional y que beneficien el aprendizaje de los estudiantes en las salas de clases (Beca y Cerda en Boerr, 2009). Además y tal como lo plantean Ortúzar, Flores, Milesi, Müller y Ayala (2011), otro punto de conflicto en este ámbito es la incorporación de prácticas que sólo buscan la inducción y que el profesor se haga parte del grupo de profesionales presentes en el centro educativo, adoptando sus metodologías, incluso traicionando sus propias creencias, saberes y principios pedagógicos. Esto deja en evidencia elementos fundamentales que pueden marcar el crecimiento, desarrollo profesional y la propia identidad del profesor involucrado, lo que cargará el resto de su vida laboral.

La inserción profesional marca la experiencia docente a largo plazo, a través de la socialización del profesor principiante y la incorporación a la cultura escolar (Marcelo en Órtuzar 2011 et al.: 268). Resulta esencial que se comience a trabajar de manera concienzuda sobre la importancia que tiene el acompañamiento a los profesores noveles, "la evidencia internacional indica que los primeros años de ejercicio docente representan un período particularmente desafiante en la carrera docente: es la primera vez que los profesores asumen el rango completo de responsabilidades que tienen como docentes" (Ortúzar et al. 2011: 1)

Se ha decidido dar comienzo a esta investigación porque, entendiendo la importancia de los primeros años en el sistema educativo para la formación profesional del docente, el choque con la realidad es determinante en las decisiones que tome el novel y que afectarán no sólo a éste como profesional sino también al aprendizaje de sus estudiantes y a la percepción que la sociedad tiene en la actualidad respecto a la educación. Siendo nosotros estudiantes de pedagogía que estamos en la etapa final de nuestra formación inicial, este tema nos afecta directamente.

La presente investigación pretende ser un aporte tanto para los profesores noveles como para aquellos estudiantes de pedagogía que están a un paso de egresar y próximos a enfrentar el difícil proceso de la inserción profesional docente. A través de nuestro estudio se puede lograr una reflexión constante por parte del novel que le permita desarrollar la autonomía e insertarse de la mejor manera en esta realidad. Para ello, pesquisaremos cuáles son los elementos que, según los profesores experimentados y los noveles, se reconocen como minimizantes y maximizantes del choque con la realidad durante la inserción docente.

De lo anterior se desprende la pregunta central que dará paso a nuestra investigación:

¿Qué elementos reconocen profesores de Educación Básica, experimentados y noveles, de la región de Valparaíso, como aspectos minimizantes y maximizantes del choque con la realidad durante el proceso de inserción profesional docente?

De esta manera pueden surgir nuevas soluciones que faciliten la inserción de los principiantes que reciben una mentoría efectiva como aquellos que se encuentran en la espera de que la propuesta de acompañamiento de la etapa inicial, emanada desde el Gobierno de Chile, sea aprobada e implementada a nivel nacional.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Formación inicial

La formación inicial es mencionada en la literatura como parte fundamental de la construcción de la identidad del futuro docente. Durante esta etapa, se adquieren los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, a los cuales el futuro profesor hará uso para ejercer su profesión. Por la relevancia que tiene dicha etapa, para quien se está formando así como para quienes serán destinatarios de su trabajo, es que no puede estar delegada a cualquier entidad ni a cualquier persona, por lo que son generalmente las Universidades quienes asumen el rol formador. Así también deben existir algunas condiciones que den una orientación respecto a un mínimo de características que conformen dicha etapa.

En este proceso, no sólo se incluyen contenidos específicos (comprendidos éstos como saberes o “conjunto de recursos simbólicos que operan en la práctica como capital cultural”, según Cox y Gysling, 1990), sino que, además, ciertas habilidades o estrategias, que tienen que ver con el modo cómo esos saberes se movilizan y con ciertas actitudes que, a nuestro entender, tienen que ver con ciertas cualidades personales y sociales que este futuro profesional debe poseer. (Molina, 2008: 13)

Entendiendo que durante la formación inicial no solo se adquieren conocimientos factuales sino que además éstos se deben aplicar, es que dentro de este proceso se incluyen las prácticas pedagógicas, que son las primeras experiencias que tiene el novel sobre su quehacer profesional.

Zabalza en Quintana (2003) señalan al respecto que:

...el período de Prácticas es una pieza importante dentro de la Formación Inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios. Y esto cobra el mejor de los sentidos si aceptamos como válido que las Prácticas se construyen en estrecha interrelación con los contextos educativos, y en conjunción con sus problemáticas, aciertos y desaciertos, además de los condicionantes que ellos suponen para el futuro ejercicio profesional. (2003: 86)

Reconociendo la importancia de la práctica es que Marcelo en Molina (2008) indica cuales son las cualidades que debería tener una práctica de calidad, entre ellas: continuidad (desde el inicio de la formación inicial hasta su término), interacción (con los sujetos y problemáticas reales en el aula) y reflexión (respecto a su propio quehacer).

Para efectos de esta investigación, se entenderá como formación inicial al periodo de tiempo que abarcan los años de formación de pregrado de la carrera docente.

1.2 Sobre la inserción profesional docente

En la literatura, el tema de la inserción profesional docente es una preocupación reciente. Es por eso que generalmente se encuentran los mismos autores como referencias de distintas investigaciones respecto a este proceso.

Marcelo define la inserción profesional docente como un período temporal, en el que los profesores noveles experimentan la transición de estudiante a

docente y que ocurre en los primeros años de ejercicio. Agregando: “Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2008: 14).

Por su parte, Álvarez la define como: “una etapa de aprendizajes intensivos y significativos para maestros y profesores. Es allí donde aprenden en contextos reales a resolver y a tomar decisiones. Es allí donde pueden comprobar si aquello que pensaron, hicieron y corrigieron da resultado” (Álvarez, N. 2008: 4).

La inserción profesional se caracteriza por ser una etapa de aprendizaje y altamente exigente para los profesores neófitos, es en ese momento cuando se enfrentan a nuevos desafíos que influirán directamente en su formación profesional e íntima, iniciando la búsqueda de la identidad docente y sumando transformaciones en el ámbito personal. Para ello, deberán superar diversos retos ligados a la acogida que tienen en su lugar de trabajo, el contexto en el que se desenvuelven (Avalos, Carlson y Aylwin, 2004) y el desarrollo del enfoque afectivo (Lanier en Marcelo, 1995).

De lo anterior y reconociendo la complejidad de la inserción profesional docente, es ya conocido para los investigadores el aporte que realiza Vonk, citado por Gonzáles Brito, quien establece distintos modelos de inserción profesional:

...<<el natural>> o aquel donde no hay participación de terceros, el profesor como cualquier profesional ingresa al sistema donde debe probar sus competencias por sus resultados e interacciones; un segundo modelo denominado <<Collegial model>> y, aunque no es formalmente establecido, el profesor ingresa al sistema, pero es asistido por un par que lo acompaña 'informalmente' en su experiencia inicial docente; un tercer modelo consiste en el establecimiento de una relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante, este

modelo asume que hay un bagaje de competencias básicas que es posible transferir, a este modelo se le denomina <<Mandatory competency model>>; un cuarto modelo asume la necesidad de un programa sistemático de inducción al profesor principiante y demanda la preparación y entrenamiento de profesores que acompañarán al novel en su fase inicial, a este modelo se le denomina <<Formalized mentor protegee model>>. (González, Araneda, Hernández y Lorca, 2005: párr. 8).

En Chile el modelo de inserción predominante actualmente es el natural (llamado también: nadar y hundirse), por lo que obviamente el proceso de inserción se complica aún más para los docentes neófitos quienes se sienten totalmente solos.

Así es como se reconoce que la inserción corresponde a una etapa de la formación profesional docente, que se da dentro de los primeros años de ejercicio profesional docente, en la que el novel se ve inmerso en una transición de estudiante a profesor, que ocurre en el instante que vive su primera experiencia laboral y que posee características que serán determinantes en la construcción de su identidad y su desempeño profesional. La relevancia que tiene esta etapa es tal que puede incidir tanto de manera positiva como negativa y por ende puede ser determinante en la educación de nuestro país. Al respecto y por ser una etapa particularmente compleja, se reconocen también ciertos problemas como los que menciona Gonzáles Brito et al. :

...es posible constatar que la inserción profesional de los docentes está cruzada por variadas dificultades, de diversa gravedad e impacto en la autoestima e imagen profesional. Estas dificultades tienen que ver con su situación laboral, realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares, etc., que lo afectan

profundamente e inciden en una alta rotación de empleadores, por ende, bajas expectativas de permanencia y estabilidad laboral.(2005: párr. 9).

1.3 El choque con la realidad

La suma de los retos nombrados anteriormente dan paso a un proceso llamado choque con la realidad, el que comienza a desarrollarse paulatinamente a partir de las preocupaciones que tienen los profesores principiantes sobre sí mismos, frente a situaciones dentro del establecimiento educacional y su desempeño en el aula, dando paso a la desorientación de su labor y cuestionamiento de sus competencias. Estos desafíos los invaden de sensaciones de estrés e incertidumbre que luego podrán verse reflejados en el trabajo en aula y relaciones interpersonales con alumnos y colegas.

Fue Veenman (1984) quien dio nombre a esta serie de problemas que viven hasta hoy los noveles, cuando utilizó el término <<choque con la realidad>> y es éste el que tantos noveles temen enfrentar por las consecuencias que conlleva no sortear de manera positiva tal desafío.

Dropkin y Taylor en Tolentino, Rodríguez y Martínez (2011) mencionan entre los ámbitos problemáticos: la disciplina, las relaciones con los padres, los métodos de enseñanza, la evaluación, la planificación, los materiales y recursos, y las rutinas de clase. Se agrega la visión de Valli en Marcelo quien reconoce como problemas: “la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza”. (Marcelo, 2008; 15-16).

Para efectos de esta investigación y dentro del presente marco se desarrollan algunas de las problemáticas que forman parte del choque con la realidad que viven los profesores principiantes y que se profundizarán a continuación, en el estudio de Horn, Sterling y Subhan en Marcelo (2008) se

toman los más frecuentes como: bajos salarios, exceso de trabajo, falta de apoyo, el aislamiento, y el control y gestión del aula. Por otra parte de manera similar, Britton et al (1990) y Serpell en Marcelo (2008) también consideran como problemáticas actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar el aula y sumado a los ya mencionados, cómo relacionarse con los padres.

1.4 Docentes noveles y docentes expertos

El ser un profesor eficiente y experto tiene incidencia tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el mejoramiento del sistema educativo en general, por lo que la inserción profesional de los noveles está cargada de una importancia sin igual, ya que es durante este periodo donde el principiante potencia sus modelos y referentes traídos desde la propia educación que ha recibido como estudiante y/o modifica ciertos elementos en base a su conciencia sobre la calidad del proceso de reflexión y análisis de sus prácticas pedagógicas.

En una primera aproximación a la definición del concepto “docente novel” se hace alusión a un profesor principiante, inexperto, nuevo, joven, neófito, entre otros (Bozu: 2010). Sobre lo antes mencionado, es que Bozu entrega una posterior definición más acabada sobre el concepto en cuestión, aludiendo a que:

Se considera novel, cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es inexperto en ella” Añadiendo además que “normalmente el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial (Bozu. 2010; 58).

Por otra parte, el concepto de profesor novel nos entrega la posibilidad, según Carlos Marcelo (2008), de identificar a quienes se insertan en el sistema y transitan en él durante los primeros 4 años, experimentando un sinnúmero de

situaciones a las cuales se ven expuestos y que no están preparados para enfrentar y solucionar de manera experta, centrada en la estructura del problemas más que en su contenido. Woolfolk (2006) agrega que si bien el profesor novel está altamente capacitado en cuanto a desarrollar nuevas metodologías y contenidos en el aula, éste se encuentra con la dificultad de resolución de problemas por la comprensión de su estructura abstracta y no del contenido mismo, el cual influye muchas veces de forma errática sobre el planteamiento que desarrolla frente a situaciones específicas.

Se suma a lo anterior la visión Feixas, quien agrega que el profesor principiante:

...es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución... el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela. En general el profesor novel dispone de ciertos conocimientos sobre la materia, pero no ha recibido formación didáctica sobre cómo enseñarla. (Feixas, 2002: párr. 5)

Puede ser a causa de la inexperiencia que se generen en el neófito altas expectativas sobre la docencia y ganas de poder utilizar nuevos enfoques en su enseñanza para transferir sus ideas de manera más innovadoras (Feixas, 2002). Esta motivación que se presenta en los primeros años se va desvaneciendo debido a las problemáticas que desencadenan en el “choque con la realidad” y que termina por cambiar la perspectiva inicial que tenía el novel acerca de su rol de educador.

Darling – Hammond, Bransford y Le Pag en Marcelo (2008) han planteado que para lograr conseguir dar respuestas satisfactorias ante situaciones a las que se enfrentan los profesores en su inserción profesional docente y a lo largo de su profesión, se debe comprender al sujeto como un <<experto adaptativo>>, queriendo expresar con lo anterior, la formación de personas preparadas para un

aprendizaje significativo y eficiente a lo largo de toda su vida. Sin duda que lo anterior entrega la posibilidad de conceder al docente las herramientas suficientes para ser consciente de los procesos de análisis y reflexión que debe desenvolver a lo largo de toda su vida profesional.

Darling – Hammond et al. En Marcelo (2008) Esbozan de lo escrito que:

En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en sus conocimientos y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimientos y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación. (2008: 11)

Resulta entonces imperante que el docente se convierta en adaptativo y que la clasificación de docente novel deje de estar dada por la cantidad de años en el sistema, sino que más bien pase a estar dada por la expertise del mismo (Marcelo, 2008). El Profesional en su proceso de inserción debe comprender la importancia de adquirir las habilidades de reflexión, análisis y evaluación sobre sus prácticas pedagógicas como única forma eficaz de mejora sobre las mismas, así como el sistema debe entregar a éste las herramientas necesarias para lograr un óptimo desarrollo de sus capacidades para perfeccionar de manera constante sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte se identifica la definición de profesor experto, la cual presenta dos visiones distintas, aunque no incompatibles. La primera sitúa a los docentes expertos después de los 5 primeros años, es decir, refiere a la cantidad de tiempo

que tiene el profesor en ejercicio de su profesión. La segunda hace alusión más bien a la capacidad de resolver problemas dentro del contexto en que se desenvuelve no se refiere a la cantidad de años de docencia, sino más bien a la capacidad de tomar decisiones, analizar y dar solución a un problema a partir de las experiencias cercanas, ejerciendo un control estratégico frente a diferentes problemáticas dependientes del contexto donde está inmerso, lo que muestra a los docentes expertos como personas abstractas frente a este tipo de situaciones (Marcelo, 2008). A esto Leinhardt plantea que el conocimiento experto es la base de un profesor experimentado: “conocimiento que se desarrolla contextualmente... El conocimiento situado es una forma de competencia profesional («expertise») en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza” (Leinhardt en Marcelo, 1999: párr. 32)

Otra característica que diferencia a los profesores principiantes de los expertos es el nivel de habilidades que poseen. Bereiter y Scardamalia en Marcelo (2008) definen a un profesor experto como una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza adquirida mediante una dedicación especial y constante, sin importar los años de ejercicio. En cambio Berliner (1896) señala que la simple experiencia hace que el docente sea un mejor maestro, siempre y cuando reflexione sobre sus propias prácticas. El principiante en cambio no cuenta con estas habilidades durante sus primeros años, a pesar de que viene con nuevas metodologías y conocimientos, no le bastan para enfrentarse a las dificultades de un profesor experto (Eirín, García y Montero 2009).

De todo lo señalado anteriormente se puede evidenciar la gran diferencia no sólo de etapas, principiante en etapa de inserción y experto con más de 5 años de trabajo, sino que se entiende que la experiencia y conocimientos que se adquieren con ella, son el gran contraste que se puede destacar entre principiantes y expertos. Pero más que establecer una división entre ambos, noveles y expertos, el ideal es que la motivación y las ganas de innovar que posee

el neófito se cohesionen a la capacidad de resolver problemas y a la experiencia que tienen los docentes expertos.

1.5 Salario en la profesión docente

Los profesores que ingresan al sistema educativo se enfrentan a la complejidad de la inserción. Es por ello que debido a su condición de novato, los establecimientos debieran tener presentes las dificultades que conlleva a la inserción en los primeros años para evitar que éstos vivan el choque con la realidad. Por esto las condiciones tanto materiales como estructurales debiesen asegurar que este proceso sea lo menos traumático, evitando la falta de estímulos a la innovación y los bajos salarios docente. Tema que es cuestionado muchas veces, ya que juega en contra de la motivación docente al poner en la balanza toda la carga a la que se ven expuestos día a día versus el pago que reciben.

Sumado a que en el profesor se genera la percepción de pertenecer a una profesión poco valorada socialmente. Esta apreciación es recogida por varios estudios de profesores tanto europeos y de países desarrollados, donde Chile no se queda atrás. Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010: párr. 29) señalan que: “se declaran satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre colegas, persiste la sensación de insatisfacción respecto al bajo valor que la sociedad asigna a su labor”. Teniendo como consecuencia el bajo ingreso de nuevos profesores bien calificados a la carrera de educación y el abandono de la profesión, siendo el salario entonces un motivo de insatisfacción laboral que está por debajo de lo que la función docente merece desde la responsabilidad social que ejerce.

Para generar una idea sobre el tema en cuestión, se entregará una estadística realizada sobre los ingresos en la carrera docente desde la página nacional “mi futuro” (gráficos 1 y 2, consultada el 2014) para generar una idea sobre sus ingresos al término de los estudios y la evolución de éstos en los años.

Gráfico 1:

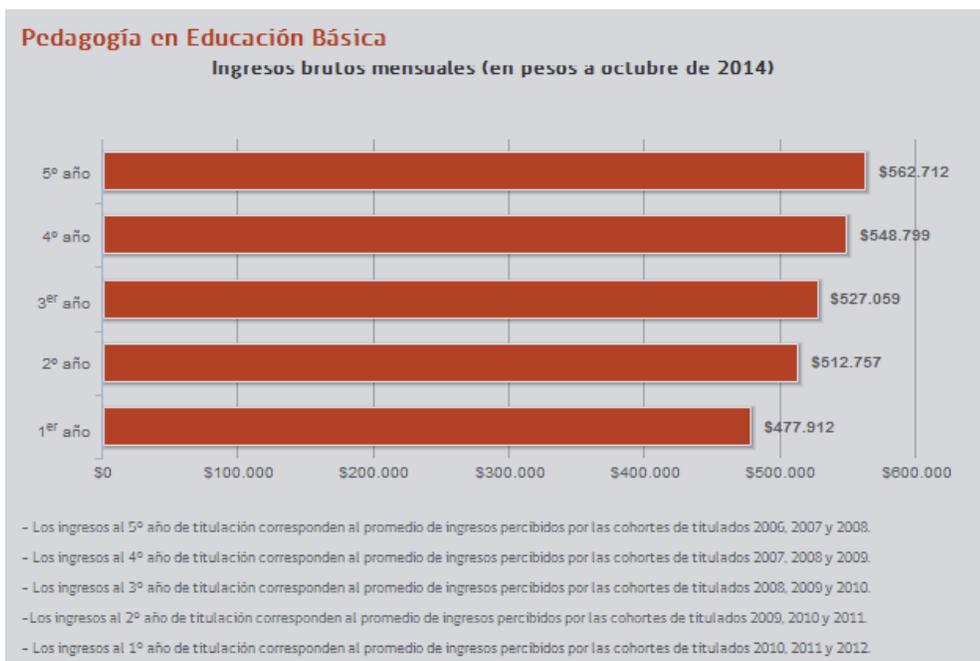
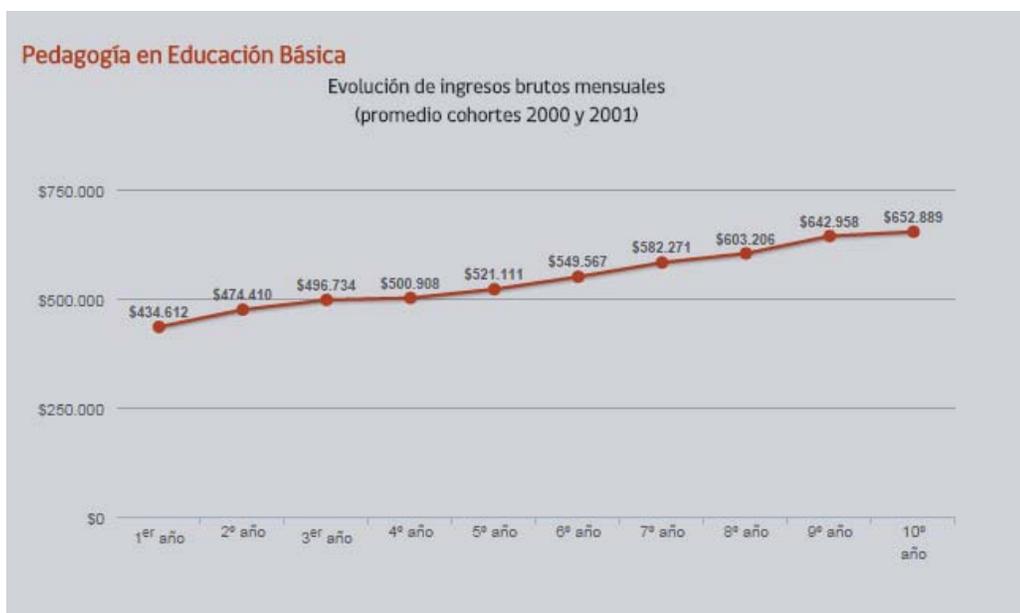


Gráfico 2:



*Gráficos extraídos de la página www.mifuturo.cl

Luego de conocer el promedio de ingresos de los profesores en Chile, en comparación a los ingresos que perciben profesionales de otras áreas, ser profesor no es una carrera precisamente bien remunerada, lo que evidentemente para un profesional que se proyecta con formar una familia o con emprender proyectos personales, el tema del salario cobra verdadera importancia y puede motivar o desmotivar su desempeño profesional.

Cabe señalar que actualmente el Gobierno ha puesto sus ojos ante esta situación y busca solucionar el tema salarial para atraer a la carrera docente a los estudiantes mejor evaluados. Ya se implementa la actual Beca Vocación de Profesor que fue pensada como una manera de llamar la atención de los estudiantes con altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria, pero ésta no ha aumentado de manera significativa el ingreso de estudiantes académicamente destacados, pues aunque cubre el costo de la carrera universitaria, los sueldos continúan siendo poco atractivos. Por esta razón se estudian otras soluciones como mejores bonos por desempeño (actualmente es la Evaluación Docente una de las maneras en las que se supervisa el trabajo de los docentes) o establecer un piso mínimo salarial para los docentes recién egresados que aumente paulatinamente con el transcurso de los años. Al respecto, en la actual propuesta de Carrera Profesional Docente se pretende asignar un monto mensual a aquellos noveles que acepten realizar el proceso de inducción propuesto por el Gobierno:

Artículo 18 H: Los docentes principiantes, mientras realicen el proceso de inducción, tendrán derecho a percibir una asignación de inducción, correspondiente a un monto mensual de \$81.054.-, financiado por el Ministerio de Educación, el que se pagará por un máximo de 10 meses. (MINEDUC, 2015: 23)

1.6 Exceso de trabajo

Otro de los factores incidentes en el choque con la realidad es la sobrecarga o el exceso de trabajo que diariamente tienen los docentes y que en su mayoría tiene relación con las condiciones de salud. Refiriéndose a este tema Manuel Parra alude a un enfoque de relación entre las condiciones de trabajo docente y la salud, en donde considera las siguientes definiciones

...las condiciones de trabajo influyen aspectos materiales y aspectos sociales; estos últimos se observan desde el punto más concreto donde se realiza la docencia (el aula y los alumnos) hasta el espacio más amplio que corresponde al entorno físico y psicosocial en que se ubican los establecimientos... (Parra, 2005: 73)

Por otro lado agrega que “las condiciones de salud comprenden aspectos relacionados tanto con la pérdida de salud (enfermedad, malestares y ausentismo) como con la mantención de salud (prácticas protectoras individuales o grupales)” (Parra, 2005: 73). Estipulando además que la relación entre ambos factores (trabajo docente – salud y viceversa) se verán incididos en la realización de su labor diaria.

Entre los elementos que forman parte del trabajo docente y que es visto por ellos mismos como una alarmante en la salud tanto físico como mental, el mal dormir y progresivo cansancio; es el escaso tiempo libre para realizar actividades que no se relacionen con lo profesional. En donde Ávalos en Muñoz menciona que “los profesores chilenos están claramente en desventaja en relación a nuestros pares que pertenecen a países miembros de la OCDE” (Muñoz, 2013: 1), por lo que la carga de horas de trabajo de los docentes en Chile es superior a la de países de la OCDE, esto según un censo realizado por Eduglobal en el 2012, donde se señala que el promedio de horas anuales de clases fluctúan entre 769 y 881 horas cronológicas mientras que en nuestro país varían entre 1089 y 1203 horas. Dejando en evidencia la gran carga laboral que afecta los docentes

chilenos. Corroborando al tema de tiempo en trabajo que hay en las aulas, se suman las cantidades de horas extras que se destinan al trabajo previo de intervención. Entre ellas “las principales tareas que se realizan fuera del horario de trabajo son: preparación de material didáctico (87%); cursos de perfeccionamiento (85%); preparación de clases (83%)” (Unesco, 2004). Otros aspectos que se señalan como una condición material del trabajo docente en el establecimiento en que: “...no existe una sala de descanso adecuada para el profesor ni oficinas para preparar las clases. Esto último se corresponde con la práctica generalizada: que parte del trabajo docente no lectivo se realice en el hogar” (Parra, 2005: 77). Además, pese a las altas exigencias que el profesor vivencia en su profesión, se destaca una variable definida a las características que debe frecuentar con los estudiantes tales como: problemas de aprendizaje; repitencia, comportamiento indisciplinado, gran número de alumnos por aula, falta de apoyo de padres y tutores; ausencia de apoyo pedagógico de especialistas en la escuela (Parra, 2005).

Según una investigación de iniciación docente que reunió a novatos para conocer sus experiencias de inserción, reconocen la ayuda entre pares, ante la cual expresan un reconocimiento mutuo y gran sustento emocional.

De acuerdo al estudio realizado en Chile por Parra los directores son conscientes de que la salud impacta directamente en el desempeño (Parra, 2005).

1.7 La falta de apoyo del cuerpo directivo y profesores

Un estudio realizado por Marcelo (1992) concluye que los profesores principiantes se enfrentan con dificultades en cuanto a la relación con los miembros de la comunidad educativa, específicamente con el director del establecimiento, a pesar de que debiera ser el principal integrador del novel.

La falta de apoyo hacia los neófitos se debe al propio aislamiento de la profesión docente. Marcelo (2002) sostiene que este aislamiento se debe a la arquitectura en la que están organizadas las escuelas o centros educativos, donde

el profesor pasa su mayor tiempo en un aula y cuenta con poco tiempo y espacio donde se dé el dialogo con sus pares. Aunque se promueva el trabajo colaborativo en la enseñanza, chocan con esta realidad del trabajo en solitario del novel. Hargreaves en Marcelo (2002), destaca el carácter individualista de la profesión docente y la resistencia a compartir sus problemas profesionales, debido al miedo por ser vistos como incompetentes.

A pesar de tener ventajas el trabajo individual de la profesión, también existe una privación de la estimulación del trabajo en equipo y del apoyo necesario para progresar como profesional (Bird y Little en Marcelo 2002). La comunicación es parte fundamental de la inserción del novel, un estudio realizado por Esteve, Franco y Vera (1995) dio como resultado que los profesores principiantes se sienten satisfechos y acogidos cuando mantienen un mayor contacto con sus pares. En relación a los equipos directivos, se apreció una menor relación debido a que los noveles poseen un estereotipo de la figura del director que se asocia a las tareas de control.

Estos aspectos dificultan el apoyo que necesitan los noveles por parte de sus pares y directivos. Sin embargo, el disponer de tiempo y espacio para el dialogar sobre dificultades o problemáticas, le permiten al novel una mejor adaptación al centro educativo.

1.8 El aislamiento y el manejo emocional

En cualquier tipo de trabajo, ser “nuevo” es una situación difícil, pero esto puede ser superado fácilmente si el recién llegado se siente acogido, acompañado e inmerso en un ambiente agradable. Entonces no es novedad que un profesor principiante que se encuentra solo ante una realidad tan distinta a la esperada sienta un aislamiento y un sentimiento de incompetencia, por ende la percepción que tenga de sí mismo como profesional puede cambiar radicalmente.

La dimensión personal abarca el proceso de desarrollo de la identidad profesional del docente. Ello

significa que el nuevo profesor ha de desarrollar y elaborar sus normas personales para con los alumnos y colegas, adoptar una perspectiva propia en relación con la enseñanza y el aprendizaje y con su propio papel en estos procesos, asumir una actitud de aprendizaje permanente, etc. En esta dimensión, las emociones y las percepciones de los profesores respecto de su propia eficacia y su autoestima desempeñan un papel trascendental. (Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC, 2010:17)

Cabe destacar la importancia del manejo emocional en esta etapa, debido a que un profesor principiante no puede ser controlado por sus inseguridades o frustraciones, inducidas por las emociones emergentes al momento de enfrentarse a situaciones problemas o simplemente al hecho de no sentirse familiarizado con el ambiente en el que comienza a desenvolverse. Otro acontecimiento es como esto afectará la perspectiva de su rol frente a la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, puesto que sus actitudes tendrán repercusiones en sus conductas y las percepciones que tienen del profesor que está frente a ellos, algo similar a lo planteado por Chartrand y Bargh (1999) como <<Efecto Pigmalión>>.

Carlos Marcelo (1999) se refiere a un modelo llamado “aterriza como puedes” enfocado en la inserción profesional y la forma en que el novel es capaz de sobrellevar retos o desafíos presentados dentro de los párrafos anteriores, algunos acuden a comentarios positivos de su entorno familiar y profesional (Marti y Huberman en Avalos, Carlson y Aylwin, 2004). Sin embargo no todos los docentes principiantes tienen cercanía con personas dentro de su lugar de trabajo, ya que la visión que tiene algunos profesores con trayectoria sobre ellos es negativa (Martin y Quilaqueo, 2012) sumado al aislamiento experimentado entre ellos (Lavié, 2004), por lo cual se ve aumentado su estrés y grado de incertidumbre respecto al tema, fomentando las inquietudes sobre sus competencias profesionales y desempeño laboral.

1.9 La relación con los padres

Dentro de la literatura que refiere al tema de la inserción profesional docente, la relación con los padres ha sido uno de los problemas que se reconocen como factores que inciden en el choque con la realidad y que incluso trasciende muchas veces el período de inserción.

En la investigación de Pérez-Roux y Lanéelle (2012) se señala que una de las grandes críticas que realizan los docentes noveles se refiere a la escasa o nula preparación universitaria que tuvieron para desarrollar una buena relación con los padres y que se convierte en un problema al momento de ingresar a un establecimiento. Lo peor de esta situación es que una mala o escasa relación con los padres no sólo afectará la labor del profesor principiante, sino también el aprendizaje de sus estudiantes.

Dentro de las conclusiones que realiza Tapia en su estudio indica que: “Para el profesorado principiante los apoderados de sus estudiantes presentan características similares. Estas características se traducen en la de un(a) apoderado/a falto/a de compromiso cuando asume su rol como educador” (Tapia, 2013: 7).

Griffiths en Ávalos et al. (2004) agrega que estas relaciones constituyen una dificultad en parte debido a un sentimiento de juventud y falta de experiencia de los neófitos acerca de sí mismos, en comparación a un ideal de profesor que los padres de los estudiantes, tal vez, esperan para sus hijos.

Lo más difícil de establecer una buena relación con los padres tiene que ver con la complejidad y la diversidad que hay tras las familias de cada estudiante. Así es como puede haber padres que deleguen al profesor principiante funciones que van más allá de lo pedagógico, como también puede haber padres exigentes, pendientes de la labor docente y que por ejemplo demanden informes periódicos sobre cada movimiento de su hijo dentro del establecimiento, situación que por el número de estudiantes, la carga horaria y tantas otras, el neófito se siente incapaz de cumplir.

1.10 Control y gestión del aula

Se debe aclarar qué se entiende por gestión de aula y qué se entiende por control de ella, ya que la primera se adentra en todo lo que corresponde a los aspectos administrativos y de organización de aula propiamente tal, mientras que control de aula se refiere al cómo se construye un ambiente favorable para el aprendizaje, el que está constantemente marcado por la particularidad de cada maestro y su forma de establecer la autoridad (Fontana, 2000). Teniendo clara la distinción entre control y gestión de aula, aceptando el primero como una implicancia de la disciplina basada en las características de los alumnos, pero con normas explícitas con fundamentos, límites claros que permitan diferenciar qué conductas es apropiado tener en el aula y que conductas afectan el libre desarrollo de los actores involucrados en ella, es que se puede comenzar a profundizar en este factor que influye en el choque con la realidad en la inserción profesional docente.

En las salas de clases se entrelazan un sinnúmero de hechos que forman el clima de aula, lo que es fundamental para establecer un control de las situaciones ahí acaecidas, por lo que tener conocimiento de ellas se hace esencial para que el profesor evidencie sus fortalezas y desafíos buscando mantener y solucionar respectivamente. Sin duda la realidad con la que se encuentran los profesores principiantes en cuanto a la gestión y control en el aula hace que tomen lugar una serie de cambios no sólo en sus forma de pararse frente al curso, sino que incluso frente a transformar sus prácticas e ideales pedagógicos, traicionando muchas veces estos sin más análisis que el del día a día, tal cual plantea Marcelo:

La adopción de actitudes y comportamientos más centrados en el profesor, pese a la perspectiva constructivista más enfatizada al inicio del primer año de enseñanza, vienen a acentuar la tensión entre las creencias (ideales) sobre la enseñanza de calidad y las prácticas

(reales), lo que, más de una vez, conduce a un cuestionamiento de sus identidades. (2008: 82)

Es por lo anterior que se evidencia una necesidad sustancial de entregar herramientas a los docentes noveles que permitan enfrentar de mejor forma las diferentes situaciones ocurridas en el aula. Caminando por este análisis sobre el control y la gestión en el aula, es que se encuentran algunos errores cometidos de manera frecuente, los cuales evidentemente un profesor no querrá cometer, pero es ineludible que entienda que no necesariamente el “no querer” significa “no hacer”, por lo que el profesional debe estar preparado para enfrentarse ante situaciones de conflicto, es así como “analizar” y “reflexionar” sus prácticas pedagógicas se convierte en fundamental para lograr tener un verdadero control del aula.

“La tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza” (Howwey en Marcelo, 2008: 178), por lo que es esencial que esté en una constante reflexión y análisis de sus prácticas, asumiendo sus desafíos y haciendo lo posible por mejorar.

No puede quedar todo lo anterior dispuesto a la creencia de que ambos sujetos (alumno - profesor) lograrán encontrar el equilibrio tanto en comportamiento como en manejo de él respectivamente sin un acompañamiento que permita al menos la identificación de éstas, siendo crítico también el mismo docente de lo que en su responsabilidad de perfeccionamiento constante le merece.

Los profesores comienzan a dar sentido a sí mismos sobre su desarrollo profesional en relación al control de aula que desenvuelven, es imperante entonces que este sentido venga con una base que le permita ser un transformador de la realidad y que no sea la realidad la que lo transforme.

1.11 Identidad Profesional

La identidad profesional docente es entendida según Gysling en Vaillant como un “mecanismo mediante el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Vaillant, 2007: 6). A lo largo de la historia se ha lidiado con una identidad difuminada y no clara en sus conceptos bases, por lo que ha sido más complejo adoptar una identidad dentro de lo que es una profesión aún no definida como tal. La profesión es un concepto socialmente construido tomando diversos elementos entre los cuales encontramos las condiciones sociales e históricas, el entorno laboral adecuado, una formación inicial continua y de calidad con una gestión y evaluación que mejore las prácticas pedagógicas en constante reinterpretación del contexto del trabajo. Según Avalos:

El énfasis hoy día se pone no en defensa de la docencia como profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a los que tiene acceso (Ávalos en Vaillant, 2007: 6).

Es por lo anterior que la identidad profesional se comprende como una constante construcción que comienza en la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional, siendo éste un proceso individual y colectivo que configura las representaciones subjetivas acerca de la profesión con sus satisfacciones e insatisfacciones. En el mismo desarrollo, se encuentra que el cambio social es un elemento central en esta relación con los problemas de identidad profesional (imagen - valoración), puesto que se somete a una dinámica y continua construcción social e individual, resultado de diversos procesos de socialización que se vinculan a un contexto socio-histórico y profesional.

Es en este proceso de construcción dinámico y constante que los docentes expresan que la motivación principal que cimienta la identidad profesional es dejar

huella en sus alumnos, el logro de los objetivos se torna esencial en este complejo proceso de identidad profesional. Un segundo rasgo desarrollado en los maestros es la satisfacción laboral, entendida como la actividad de enseñanza en sí misma y lo que esta conlleva al vínculo afectivo con el estudiante como supra-sujeto en comunión con el del docente, siendo el supra-objeto el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos con los alumnos (Tezano, 1983).

1.12 Valoración Social

La valoración social es un elemento esencial para construir una identidad profesional docente acorde con las exigencias que demanda la sociedad y el modelo en el cual se inserta. Además, la valoración social juega un rol fundamental dentro de la satisfacción laboral tal como lo plantea Vaillant:

El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia hoy en muchos países. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia. (2007: 9)

La necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros se suma a la falta de un modelo alternativo frente al actual la autora ya mencionada señala que: “un modelo en plena descomposición sin que aparezca otro lo suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo” (Vaillant, 2007: 10). Dentro de la valoración social se encuentran un gran número de elementos que inciden en la identidad del profesional docente, otros como el descontento con las condiciones laborales en sentido de falta de material en los colegios para realizar sus clases,

un bajo salario o la infraestructura de las escuelas que no permiten reconstruir identidad.

Hoy en día, los medios de comunicación tienen una relación directa con la transmisión de una imagen negativa de la realidad de enseñanza y de la actuación que tienen los profesores frente a éstas expectativas, sumado a que las realidades, estereotipos y condiciones de trabajo contribuyen a configurar un autoconcepto, autoestima y la propia imagen social, es que el profesorado se encuentra expuesto a una gran desvalorización que paradójicamente tal como lo menciona Esteve et al. “El profesor ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante” (1995: 110).

1.13 Organización institucional y cultural

Es importante tener en consideración lo que significa la organización institucional y cultural dentro del ámbito educacional y en especial en el proceso de inserción del docente novel, puesto que es inmerso dentro de este elemento que se desarrollan los valores-actitudes y capacidades-destrezas a través de las presunciones, creencias e ideologías hacia los estudiantes por medio de los educadores.

Dentro de la organización institucional y cultural se desarrollan elementos básicos explicados según Alonso como:

Contenidos o conocimientos como formas del saber que ha generado una institución - Métodos y procedimientos como formas del hacer de dicha institución – Capacidades y destrezas como herramientas productoras de la cultura propia – Valores y actitudes como tonalidades afectivas de la propia cultura. (2004: 79).

De forma concreta Alonso expresa que: “La organización contextualizada implica una síntesis coherente y contextualizada del propio proyecto humano de educación, integrador de conceptos filosóficos, psicopedagógicos, organizacionales y sociales, facilitadores de un modelo de intervención educativa; por eso abarca los otros proyectos”(2004: 80), por lo que es esencial que en el proceso de inserción los profesionales se encuentren capacitados para poder desenvolver de manera óptima todos estos elementos que benefician una mejor puesta en forma de sus prácticas pedagógicas que beneficiarán un aprendizaje coherente con lo que la institución plantea como comunidad educativa.

CAPÍTULO 2: HIPÓTESIS, SUPUESTOS Y/U OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Hipótesis

A partir del marco teórico, se establece como un supuesto que dentro de los factores maximizantes del choque con la realidad, los entrevistados mencionarán: bajo salario, exceso de trabajo, falta de apoyo del cuerpo directivo y profesores, aislamiento, inexperiencia en la relación con apoderados y problemas de control y gestión del aula. Por otro lado, los factores minimizantes deberían orientarse a todo aquello que sirva para atenuar los factores maximizantes nombrados anteriormente.

2.2 Objetivos generales:

- Pesquisar factores que inciden en el choque con la realidad, ya sean favorables o desfavorables, a los que se enfrenta un profesor novel de la carrera de Educación Básica durante su proceso de inserción profesional en la región de Valparaíso.

2.3 Objetivos específicos:

- Indagar referentes teóricos sobre la influencia del choque con la realidad en profesores noveles para dar sustento a la investigación y alzar categorías de análisis.
- Buscar metodologías acordes a los intereses de la investigación realizada para ser coherentes con el propósito de la investigación.
- Elaborar instrumentos congruentes al objetivo general de la investigación para recolectar información específica de los sujetos de estudio.

- Organizar y clasificar la información recolectada a partir del instrumento aplicado a los sujetos de estudio, con el fin de analizar tema por tema cada uno de los discursos relevantes y pertinentes al objetivo general.
- Analizar y comparar la información recopilada entre los sujetos de estudio y con los referentes teóricos para reconocer los hallazgos surgidos.
- Identificar hallazgos a partir del análisis entre referentes teóricos e información obtenida por los sujetos de estudio para elaborar una conclusión que de respuesta al objetivo general de la investigación.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Metodología y diseño de investigación.

La presente investigación se orienta bajo el enfoque cualitativo debido a su carácter social e interpretativo, siguiendo un diseño fenomenológico-hermenéutico, el cual pretende conocer las percepciones de los sujetos de estudio (docentes principiantes y experimentados) frente a un determinado fenómeno común (el choque de la realidad) y los factores que distinguen como minimizantes de dicho impacto. Por lo tanto, las características de la investigación serán de carácter inductivo, flexible, con una perspectiva holística del fenómeno estudiado, desarrollado en contextos sociales, naturales y dinámicos, en base a las experiencias y descripción de las realidades de una muestra reducida.

Tomando en cuenta a Vásquez et al. (2006) se entiende investigación cualitativa como aquella que busca comprender una realidad a partir de los significados que le otorgan sus protagonistas, obteniendo datos por medio de las interacciones interpersonales de observación y diálogo entre los sujetos e investigadores, siendo un proceso inductivo en el cual se desarrollan conceptos para establecer bases teóricas, todo dentro de una perspectiva holística. Aunque Vásquez la defina como un proceso inductivo, es innegable que para lograr realizar un estudio acucioso, necesariamente hay que sustentarse en cimientos teóricos que permitan a los investigadores conocer estudios previos sobre el fenómeno y así lograr contrastar la teoría con la realidad encontrada, por lo que esta investigación particularmente se define como parte de un proceso mixto orientado hacia un método deductivo- inductivo.

Dentro de la metodología cualitativa (bajo el paradigma interpretativo) se encuentra el diseño fenomenológico-hermenéutico que consiste en interpretar el

significado que le dan los sujetos al fenómeno de estudio (Ayala, 2008). Precisamente éste es el adecuado para la búsqueda de respuestas frente a la pregunta de investigación planteada en el presente estudio, pues dicho diseño se centra en estudiar un fenómeno, donde las muestras serán un grupo reducido de sujetos, a quienes será aplicado un instrumento que pretende recolectar sus experiencias con el fin de extraer aspectos relacionados con la problemática expuesta. En este caso, conforme a las características de la investigación, se ha escogido como instrumento la conformación de entrevistas grupales las que serán controladas por medio de preguntas diseñadas por los investigadores. Lo que se pretende a través de esto, es comprender qué gatilla el choque de la realidad, es decir, reconocer aquellos factores que maximizan su efecto negativo en la inserción profesional docente, cómo los profesores se ven enfrentados a este fenómeno y qué factores pueden funcionar como minimizantes de éste.

3.2 Instrumento

La recolección de información será realizada mediante la aplicación de entrevistas grupales, éstas generalmente son entendidas como un equivalente con los grupos focales, por la misma razón se definen ambos en las siguientes líneas, de manera que la diferencia quede explícita.

Los grupos focales son conocidos como una técnica de investigación cualitativa usada para la obtención de información mediante entrevistas grupales en relación a un tema. Sin embargo teóricamente existen variadas definiciones en relación a grupos focales (GF), para lo cual Mella (2000: 26) alude que “los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía la entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discuten en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión”. Siguiendo con esta misma línea Escobar y Bonilla (s.f:52) señala que: “es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”. Sumado a ello Huerta

(2005) afirma que los GF son una herramienta útil donde los participantes logran expresar con plena libertad sus opiniones sobre diversos aspectos en un ambiente abierto para el intercambio de ideas. Para lo cual Gibb en Escobar y Bonilla señala que “el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes...” (s.f: 52)

En relación al tamaño del grupo focal, la conformación ideal sería entre 6 a 10 personas (Escobar y Bonilla, s.f: 52). Cabe señalar que en este tema los autores varían en sus opiniones respecto a la cantidad de participantes aunque todos estos se encuentran entre el rango señalado anteriormente. En relación a la duración de la sesión todos coinciden en que debiese realizarse entre 1 o 2 horas.

Las preguntas que se realizan en el grupo focal según Orlando Mella apuntan a: “ser claras y breves. Implica preguntas unidimensionales... se debe especialmente evitar las preguntas largas, puesto que éstas implican el que los participantes tengan dificultad para captar el centro neurológico de la pregunta” (2000:20-21), también según Beck en Escobar y Bonilla (s.f:57) “las preguntas deben ser abiertas y fáciles de entender para los participantes. Además, deben ser concretas y estimulantes”. Por otra parte Boucher en Escobar y Bonilla afirma que:

...para el desarrollo de dichas preguntas se debe tener en cuenta:... preguntas abiertas que permitan al participante responder cada pregunta tan ampliamente como sea posible, evitar preguntas que puedan ser resueltas con “sí” o “no” porque estas respuestas no proveen de una explicación detallada y no son analizables. (s.f: 57)

Por otro lado nos encontramos con las entrevistas grupales que al igual que el grupo focal es una técnica de investigación cualitativa y con una finalidad clara. En primera instancia y para ahondar en el tema, es preciso entregar una breve definición, que según Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto lo dejan en claro añadiendo y poniendo énfasis en lo previo señalado que “es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para

recopilar información relevante sobre el problema de investigación” (2010:5). Además en la misma investigación se alude a que es una método de investigación grupal, en donde su finalidad es entender problemas sociales ceñidos, donde se estudiará a más de una persona mediante la dinámica que se basa en el diálogo entre personas que se pretende estudiar

Rodríguez (2005) desarrolla el concepto de entrevista grupal, como un instrumento que, a través de una entrevista semiestructurada, permite extraer información otorgada por un grupo reducido de personas que son representativas de algún segmento importante de la organización. Además destaca que la particularidad que define a este instrumento de investigación son las preguntas, ya que van dirigidas al grupo y no a las personas en particular y en consecuencia se genera una dinámica grupal de respuesta.

Por la naturaleza de la investigación es que se aplicará entonces la entrevista grupal tanto a docentes noveles como expertos, sirviendo como medio que permitirá generar entendimiento profundo sobre el tema en cuestión, propuesto por el grupo de investigadores para recopilar creencias, sentimientos, necesidades, percepciones etc. de los participantes. Usando esta instancia para aprender y obtener información enriquecedora respecto a sus experiencias, con el fin de determinar aquellos factores que reconocen como minimizantes o maximizantes del choque con la realidad.

Para construir nuestro instrumento, se realizó una propuesta de entrevista, la que fue corregida y validada por dos expertas en el tema: Valentina Haas Prieto, Doctora en Educación, e Ingrid Boerr, Magíster en Gestión y Planificación Educacional, ambas participan en proyectos de mentoría que imparte la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Finalmente la entrevista a realizar será semiestructurada y estará compuesta mayoritariamente de preguntas de acontecimientos. El fin de esta aplicación no es otro más que encontrar patrones entre las respuestas de los entrevistados que nos permitan generar categorías complementarias a las que

fueron generadas desde la teoría y así dar respuestas a la pregunta central de esta investigación.

3.3 Definición del sujeto

Previo a la aplicación de todo instrumento de investigación, es necesario definir a quienes serán los sujetos de estudio. En este caso y siendo coherentes a la pregunta central, se han distinguido dos grupos de un mínimo de cuatro personas cada uno: en primer lugar docentes noveles y en segundo lugar docentes experimentados.

Cada grupo debe cumplir con ciertos requisitos o características que permitan homogeneizar los grupos con el fin de centrarlos en el tema que convoca dicho estudio y que refiere a los factores minimizantes o maximizantes del choque con la realidad que perciben cada uno de ellos. Es así como a continuación se describen las características que se espera tengan los sujetos para efectos de esta tesis:

Sujeto principal: Profesor principiante

Serán considerados profesores principiantes todos quienes hayan egresado de la carrera de Educación Básica, entendiendo que como tales han completado la totalidad de asignaturas que conforman su formación universitaria y por ende deberán tener su título profesional en tramitación o estar ya titulados.

El segundo requisito refiere a que los egresados estén, al momento de la entrevista, vivenciando sus primeras experiencias laborales formal en el ejercicio de la profesión docente dentro de una institución educacional, independientemente de la dependencia de ésta, dentro de un periodo que abarca de uno a dos años como máximo.

Por último, es necesario que los noveles entrevistados estén ejerciendo el rol de profesor jefe durante la investigación. La jefatura de curso cobra importancia

en esta muestra, pues permite que el principiante no sólo tenga contacto permanente y directo con sus estudiantes, sino además con toda la comunidad escolar incluyendo padres y apoderados. Hecho que está directamente relacionado con las problemáticas que la literatura señala como factores detonantes del choque con la realidad y que han sido mencionadas dentro del marco teórico de este trabajo.

Sujeto secundario: Profesor experimentado

Durante la presente investigación serán considerados profesores experimentados todos los profesionales egresados de la carrera de Educación Básica que lleven diez o más años ejerciendo su profesión. Sumado a esto, será necesario que los docentes hayan cumplido funciones de profesor jefe dentro de una institución educativa.

Cabe señalar que dentro de la muestra existirán profesores experimentados que han sido partícipes o que estarán participando en programas de formación de mentores, situación que no es para nada excluyente, pero que será considerada para la aplicación del instrumento de recolección de información, donde se separará a los profesionales que cuenten con formación en mentoría de aquellos que no la tengan. Esta división tiene como único fin no contaminar o influenciar las respuestas de los entrevistados, de quienes se presupone, variarán sus relatos dependiendo de si cuentan o no con dicho conocimiento.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado se describe la categoría considerada para este estudio:

- **Profesor experimentado en formación de mentoría:** Profesores que tienen conocimientos profundos sobre el tema de la inserción, que llevan 10 o más años ejerciendo la profesión docente y que han trabajado en uno o varios establecimientos educativos.

- **Profesor experimentado sin formación en mentoría:** Profesores con 10 o más años ejerciendo la profesión docente y que han trabajado en uno o más establecimientos educacionales.

3.4 Análisis de la información

Para el análisis de la información recopilada, el procedimiento utilizado será de tipo deductivo-inductivo, que como lo explica Baena (2009:46) "...consiste en trazar una hipótesis fundamentada en la experiencia y el conocimiento, para luego, mediante la inducción, aprobarla o rechazarla". Además el estudio será de carácter interpretativo, donde se tendrá como fuente de información las respuestas efectuadas por los entrevistados durante la aplicación del instrumento escogido (la entrevista grupal semiestructurada), del cual la mayoría de las preguntas serán de antecedentes. Dichas entrevistas serán realizadas a tres grupos distintos entre los que figuran: profesores principiantes, profesores experimentados en formación de mentoría y profesores experimentados sin formación en mentoría. La entrevista será grabada en video para su posterior transcripción y análisis. Por lo tanto, las respuestas de los entrevistados constituirán el *corpus* de análisis.

Debido al carácter mismo del presente estudio, la unidad escogida para el análisis es el tema, pues como señala Cáceres:

...es posible que el investigador esté interesado en conjuntos de palabras no delimitadas explícitamente, sino a través de sus significados, lo que puede llevar a seleccionar más de una frase o más de un párrafo. En esto casos, es más propio hablar del "tema", esto es, una proposición relativa a un asunto. (2003:61)

Teniendo establecidas las unidades, serán alzadas nuevas categorías complementarias a las que fueran preestablecidas a partir del marco teórico. Los

discursos serán sometidos a comparación y análisis con el fin de encontrar y rescatar los patrones que de ellos surjan, lo que permitirá dar significado a cada uno y finalmente encontrar repuestas a la pregunta de investigación que puedan servir para establecer hallazgos por parte de los investigadores.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

4.1 Choque con la realidad

Durante la carrera profesional docente, los primeros años son un factor determinante en la continuidad de los profesores. Veenman (1984, 1988), señala que en el proceso de inserción ocurre un <<choque con la realidad>> en donde el novel se enfrenta a diferentes factores que influyen en su labor y la construcción de su identidad profesional.

Dentro de los posibles elementos que favorecen el choque con la realidad se encuentran: aislamiento, vínculo pedagógico con los apoderados, sobrecarga laboral, las labores administrativas, la falta de inducción y prejuicios sobre el novel. Sin embargo existen elementos que reducen el choque con la realidad, entre los cuales se reconocen: prácticas exitosas durante la formación inicial, la inducción del novel dentro de la institución, la cercanía generacional con los estudiantes, prácticas pedagógicas actualizadas, inserción en una institución organizada y apoyo entre profesionales de la educación.

La construcción de la perspectiva del choque con la realidad depende de la visión que tenga el docente sobre su propia experiencia, el contexto en que se desenvuelve y el grado de conocimiento que tiene sobre el tema.

4.1.1 Visualización del choque

Los profesores experimentados reconocen la existencia del choque con la realidad porque lo vivieron, pero no son capaces de visualizarlo en el novel, solo dan cuenta de algunas situaciones que les ocurren por falta de experiencia como: problemas con los apoderados y la falta de apoyo por parte de la institución

(refiriéndose a la institución como una entidad externa a ellos). Además los profesores tienen diferentes visiones respecto a la inserción de un principiante y la inducción que debe recibir un profesor “nuevo”: en un primer caso hay profesores que piensan que es lo mismo ser nuevo que novel, en cambio hay otros que piensan que es distinto. Referente a esto, es que ya Marcelo (2002) menciona el hallazgo de Lortie en 1975 que deja en evidencia el individualismo en el que el profesor desarrolla su profesión y que pese al paso de décadas de este estudio sigue latente en la actual profesión docente.

Como evidencia de esto se adjuntan los relatos de algunos docentes experimentados que aun siendo partícipes de una formación en mentoría, reconocen no visualizar el choque con la realidad en el novel.

“...yo no he visto la soledad que yo he visto en mí, que vi en mí...” (Seg53 PMeF5)

“No hay diferencia entre el novel ni el compañero que llega por primera vez a esa escuela” (Seg58 PMeF4)

“...quizás nosotros no vemos el agobio de los principiantes, quizás el principiante está agobiado, (PMeF5: “lo guarda”) se siente mal, a lo mejor está súper afectado, pero no tiene la confianza quizás para demostrarlo o para decirlo, entonces, pasa como inadvertido, pasa como si no existiera...Yo creo que no es igual un principiante a un personaje que ya lleva años y que recién ingresa a una escuela...” (Seg76 PMeF7)

Algunos profesores experimentados atribuyen el choque con la realidad al contexto institucional en el cual el novel se inserta por primera vez, punto de vista que coincide con la visión que hace Brito y otros:

...el marco institucional y organización del centro educativo, donde despliega primariamente sus competencias

iniciales. Estas, lejos de ser secundarias, marcan el tipo de inserción e, incluso, el perfil docente posterior que va a ir conformando la imagen docente definitiva como autopercepción. En efecto, los primeros años de ejercicio docente, raramente, encuentran apoyo en sus pares o por parte de la administración del establecimiento. (González Brito et al. 2005: párr. 4)

Dentro de los testimonios evidenciamos el temor que sienten los noveles frente a los efectos que puede ocasionar el choque con la realidad acerca de su futuro profesional, por lo que tratan de evitar una posible deserción.

“...como primer año dije no quiero obtener un choque como tan abrupto con el tema labor o sea docente porque o si no me voy a desencantar el primer año.” (Seg24 PNo1)

Algunos profesores experimentados relacionan los conflictos que tiene el novel, en cuanto al trato con los apoderados, como causantes del choque con la realidad.

“Sí, por ejemplo (...) yo recuerdo, que les costaba el tema con los apoderados, ya. Yo creo que fue un tema difícil a los profesores que ingresaron acá y ahí fuimos apoyando...” (Seg19 PcE4)

4.1.2 Factores maximizantes del choque con la realidad.

Comenzar a trabajar de manera abrupta y sin ningún tipo de información desde el establecimiento aumenta el efecto del choque con la realidad. Además la falta de una buena organización institucional, que contenga normas poco claras, provoca en el novel una desorientación respecto a su quehacer como docente.

El nuevo profesor puede ser acogido por la comunidad escolar e introducido formalmente a sus tareas, o simplemente ser dirigido a las aulas y a los niños y jóvenes a quienes tendrá que enseñar. Puede significar que se les expliquen las reglas o rutinas del establecimiento o que las deba aprender a medida que se enfrenta con las consecuencias de no conocerlas. (Ávalos et al. 2004:9)

La cita anterior alude al hecho de que el novel puede verse inmerso en un establecimiento que no le comunique sus normas o simples costumbres, generando confusión en él respecto a aspectos como la cantidad de horas y curso asignado, hasta la cultura y organización de la institución, lo que se evidencia a través de los siguientes discursos:

“Me señalaron la cantidad de horas y yo tenía que presentarme un día lunes, el primer día de clases sin saber a qué curso iba primero y cuál era el horario establecido...”
(Seg9 PMeF3)

“...ha sido bien complejo, pero más por el tema directivo, no hay una triangulación entre ellos, entonces tampoco puede haber un buen ambiente laboral si no hay una persona que esté ahí a cargo...” (Seg34 PNo2)

La edad es un factor que los noveles identifican como influyentes en su inserción, debido a que su diferencia etaria con los profesores experimentados tiende a intervenir en su visión de sí mismos y como son vistos por sus pares, formando prejuicios sobre su labor docente.

Esto se puede evidenciar mediante el siguiente discurso:

“...cuando uno llega joven tienden a tener ciertos prejuicios de que uno es inexperto, entonces yo creo que ese es el primer, el primer desafío, que tomen conciencia de que

tú ya eres profesor y no eres una ayudante o una practicante...” (Seg2 PNo1)

El contraste del tiempo que poseía el novel cuando era estudiante con el tiempo que posee como profesor acelera el efecto del choque con la realidad.

Dentro del grupo de noveles entrevistadas se plantea la comparación del tiempo que poseían cuando eran estudiantes universitarias y su presente como docente, refiriéndose a la organización para planificar y realizar materiales en las prácticas profesionales durante su formación inicial, en la que el estudiante disponía de tiempo a libre disposición. En cambio, al ser ya profesor, cuenta con tiempo insuficiente para cubrir las demandas que impone la institución.

Tal como lo menciona una de las entrevistadas:

“Cuando uno está en la U, sobre todo cuando uno está haciendo práctica que es como la primera experiencia que uno tiene dentro de un colegio, uno tiene mucho tiempo para planificar, para armar materiales, para preparar clases. Y llega a un colegio donde tiene muy poco tiempo para hacer las mismas cosas que uno se tomaba en hacer en una semana para hacer, ahora tienes una hora y media en la semana para hacer todo.” (Seg6 PNo3)

La falta de preparación durante la formación inicial en lo referente a labores administrativas, aumenta el efecto del choque con la realidad en el novel. Fordón, Medero y Sarmiento (2010:27) manifiestan que “...la actividad de gestión y administrativa puede ser demasiado absorbente para aquél que no conoce los mecanismos adecuados.”. Lo anterior potencia la idea de que el novel necesita conocer sobre labores administrativas o sino esto se volverá demasiado tedioso y agobiante al momento de enfrentarse a ello, lo que se evidencia en las siguientes experiencias narradas por noveles:

“...el tema del trabajo administrativo de todo lo que te piden a parte de tu labor docente... el tema engorroso de lo administrativo como que me costó mucho adaptarme, o sea ahora claro llego a la sala, paso la lista, veo los inasistentes, los atrasos cierto, llenar el leccionario, poner los puntitos, ya como que ahora recién en abril me logré adaptar, pero en marzo, todo marzo me lleve retos por lo mismo de inspectoría, que no estoy poniendo los puntitos, que no estaba haciendo esto. Ese fue como el desafío mayor, como adaptarse al trabajo que no es tan docente...” (Seg7 PNo2)

El conflicto de ideas en relación a la labor docente entre profesores noveles y experimentados, produce la segregación de ambos grupos, impidiendo la comunicación fluida, el trabajo colaborativo, el traspaso de experiencias, la discusión y tantos otros intercambios que podrían enriquecer las prácticas pedagógicas de ambos grupos.

Seguramente en el cómo se ven mutuamente los profesores novatos y los más experimentados cada parte tenga su propia versión. En la conversación sostenida con estas educadoras jóvenes, ellas consideran que se produce una evidente diferencia generacional, la cual ven reflejada fundamentalmente en que los docentes más antiguos rechazan un trato muy cercano con los alumnos, tienen temor a los cambios que puedan insertar... (Revista Docencia, 2007: 49)

Sumado a esto, se encuentran el siguiente discurso:

“...no ha sido como muy bueno el ambiente porque es como: “los antiguos odiamos a los nuevos porque traen muchas ideas y los odiamos” es como esa sensación la que te da el estar ahí, o sea, solamente al desayuno “ésta es la

mesa de los nuevos y nosotros todos los antiguos” tampoco es que sean tan viejos, tienen entre 30, 35 años, entonces ha sido como complicado relacionarse con ellos.” (Seg32 PNo2)

Tener a cargo cursos numerosos y/o hijos de colegas durante la inserción profesional favorece el efecto del choque en el novel.

Horn, Sterling y Subhan en Marcelo (2002) describen nueve elementos comunes que se presentan en los programas de inserción, entre ellos se encuentra uno enfocado en el novel y sus condiciones de trabajo donde dictan que: “...Generalmente se reduce el número de alumnos en las clases de los profesores principiantes...” Esto difiere con la realidad vivida por las entrevistadas, donde destaca el siguiente discurso:

“... tomé un primero básico como jefatura y la dificultad que encontré ahí fue el número de alumnos, tuve en el primero básico 42 alumnos... es que tuve muchos hijos de colegas en aula, en el (nombre del colegio) y todos con mucha más experiencia. Sí yo, era mi primer año, entonces también estaba la mirada de ellos sobre mí...” (Seg10 PcE4)

4.1.3 Factores Minimizantes del choque con realidad

Los profesores experimentados con formación en mentoría reconocen como factor que contribuye a minimizar el choque con la realidad, el hecho de que en la formación de pregrado se realicen prácticas profesionales, pues les proporcionan experiencias docentes previas. Éstas no debieran ser cualquiera, sino que prácticas exitosas, donde los noveles se sientan bien recibidos, apoyados, informados y logren experimentar las verdaderas problemáticas y labores que vive todo docente en la cotidianeidad. En concordancia con ello, Marcelo en Molina (2008) señala que una práctica de calidad debiese tener al menos tres

características que son: continuidad (desde el inicio de la formación inicial hasta su término), interacción (con los sujetos y problemáticas reales en el aula) y reflexión (respecto a su propio quehacer).

“...no es muy común que vayamos a hacer prácticas a colegios particulares de aquí de viña, éramos como súper cuidados, entonces teníamos a nuestra disposición todas las personas, todo el material, todo dispuesto ante cualquier duda, teníamos nuestra respuesta. Pero fíjate eso no fue en desmedro, sino que al contrario, fue que yo cuando me enfrenté realmente a mi primer año laboral, sabía cómo funcionaba, sabía (...) sabía (...) (PMeF5: “eso te iba a preguntar”) Sí, cuando entré a trabajar (PMeF5: perdón que me meta, ¿en el llenado del libro?) Todo, todo, todo te enseñaban desde planificación, las evaluaciones, las reuniones de apoderados, fue una constante preocupación de ellos hacia nosotros...” (Seg15 PMeF4)

La existencia de jornadas de trabajo en equipo docente (reflexión de planificación) sería un factor minimizante, señalado por los profesores experimentados con formación en mentoría, estrategia que reconocen extinta.

“...se hacían trabajos en conjunto los días sábados en la mañana, que estaban incluidos dentro de la carga horaria. Tengo entendido que a nivel de la Corporación de Valparaíso se hacía un trabajo, me parece quincenal o mensual, de manera que los profesores se reunían, intercambiaban sus experiencias...” (Seg79 PMeF3)

Insertarse en el mismo establecimiento en que se realizó la práctica profesional, disminuye el efecto del choque con la realidad.

“...pero tuve la suerte de hacer la práctica entonces ya saben cómo es mi sistema de trabajo y ya saben que ya sé, entonces no dudan...” (Seg24 PNo1)

Algunos profesores indican que la experiencia, previa a su inserción, en el trabajo con grupos de niños, de tipo no docente, aminoriza el impacto del choque con la realidad.

“Lo que es curricular o como llevas la clase en sí, no sé si me dificultó mucho, porque antes hacía clases en la escuela dominical de la iglesia, entonces eso también a uno le ayuda a plantarse aquí en el colegio” (Seg10 PcE4)

Entre los posibles factores minimizantes del choque con la realidad se mencionan:

Una inserción paulatina con acompañamiento e inducción de un mentor especializado e instancias de reflexión del trabajo con otros profesionales. Al respecto, Marcelo citando a Smith y Ingersoll agrega que: “El factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros profesores de la misma materia y formar parte de una red externa” (2006: 14)

Referente a lo anterior se destaca el siguiente comentario:

“...como director yo tendría que gestionar tiempos, espacios y recursos para poder atender a este profesor novel que se incorpora al establecimiento. En qué sentido, uno asignándole una persona que pueda acompañarlo o como nosotros un mentor ya, pero desde establecimiento ya, que supiera la cultura, supiera todo lo que se hace, la dinámica...”

...En segundo lugar establecería instancias de trabajos para que efectivamente se insertara en este proceso de reflexión y de comunicar sus experiencias y no solamente

las de él, sino que también la de los demás...” (Seg136 PMeF4)

La asignación paulatina de tareas docentes y administrativas permitiría mejorar el proceso de inserción. Esta afirmación subyace de la conciencia que se ha tomado respecto a la sobrecarga de trabajo por parte de las instituciones, no solo al novel sino a todos los profesores, lo que provoca un agobio y agotamiento que influye en sus expectativas laborales. Es por esto que estamentos gubernamentales están tomando acciones al respecto, tal como lo menciona el Servicio de Comisión Europea:

Una carga de trabajo reducida: Para los profesores principiantes, todas las lecciones son nuevas y necesitan una buena preparación. Esto, unido a la falta de experiencia, puede crear una carga de trabajo muy pesada que podría reforzar la sensación de incompetencia. Se puede respaldar a los profesores principiantes reduciendo su horario lectivo (sin reducción salarial) o mediante enseñanza en equipo o coenseñanza. (2010:20)

Un proyecto educativo institucional bien definido ayuda en la inserción del novel.

“...que los profesores trabajaran para un bien común o bien en común y que este novel se acoplara, cierto, a esta idea y ahí sería más fácil, es decir que se tuvieran las normas claras, que hubiera una buena convivencia...”
(Seg144 PMeF7)

Inducciones anuales favorecerían la inserción de los noveles, pues durante este proceso se dan a conocer las reglas implícitas del establecimiento que favorecen el trabajo del novel en su inserción.

La inducción es un proceso que facilita la inserción de docentes principiantes en las comunidades educativas, proveyendo el apoyo y la información necesarios para que sorteen exitosamente los obstáculos propios del inicio de su ejercicio profesional. Tiene un carácter formativo y no probatorio, es decir, no es un proceso habilitante para el ejercicio docente. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. s. f.)

Al respecto, los noveles concuerdan con la utilidad de la inducción en beneficio de su proceso de inserción, pues les proporcionaría información relevante acerca del funcionamiento del establecimiento, de la cultura institucional que en él prevalece y de su “currículum oculto”, permitiendo aminorar el efecto negativo del fenómeno mencionado por Veenman.

“... de repente la escuela debería hacer como una charla para los profes nuevos así como tenerlo como para todos los años, así como ya, llegó un profe nuevo hay que informarle todo lo que tiene que hacer para que después no quede en ridículo y después lo tengamos que retar (risas)” (Seg84 PNo2.)

4.2 Inserción profesional docente

En el proceso de inserción profesional docente, el novel debe enfrentarse a las características de la institución en la cual se inserta y adaptarse a las condiciones y cultura de ésta. Álvarez señala que: “Es una etapa de aprendizajes intensivos y significativos para maestros y profesores. Es allí donde aprenden en contextos reales a resolver y tomar decisiones. Es allí donde pueden comprobar si aquello que pensaron, hicieron y corrigieron da resultado” (2008: 4)

Vonk en González Brito (2005) señala los siguientes modelos de inserción: <<Nadar y hundirse>>, <<Colegial>>, <<Competencia mandatada>> y <<Mentor protegido formalizado>>.

4.2.1 Nadar y hundirse

Durante el proceso de inserción profesional, el novel aplica estrategias emergentes para resolver situaciones adversas a las que no fue preparado en su formación inicial.

“...Entonces ahí tú aplicas como el trayecto y lo emergente, ya lo del momento, conocerlos, presentarlos, tratar de diagnosticar hasta cuanto sabían lo de primero para ver cómo podía avanzar en segundo básico...” (Seg2 PMeF1)

“...en términos de iniciar la clase, de conocer a los alumnos, también uno usa esa estrategia de a ver presentémonos...” (Seg9 PMeF3)

Por otro lado, una de las características del proceso de inserción es la soledad que vive el novel y que puede definir sus futuras prácticas pedagógicas.

“...Muy sola, aprendí como por ensayo y error, me iba equivocando...” (Seg25 PMeF5)

Vonk en Steve, Franco y Vera (1995) identifica dos etapas que pasa el novel en su primera experiencia laboral, siendo una de ellas <<el período de umbral o antesala>> donde el profesor novel experimenta un periodo de inseguridad, miedo y soledad, debido a que deben afrontar problemas sin ninguna experiencia y sintiéndose culpables de cometer un error que pueda ser irreparable. Por su parte Leithwood en Marcelo y Vaillant (2009) señala que el novel en su

primera etapa desarrolla destrezas de “supervivencia” al enfrentarse a situaciones cotidianas en relación a su quehacer.

La falta de apoyo al novel en su proceso de inserción implica una desorientación en relación a labor pedagógica. González Brito y otros (2005) mencionan que el modelo <<nadar y hundirse>> se caracteriza por una ausencia de orientación principalmente por sus pares, dominada por la indiferencia hacia los noveles. Esto dificulta la inserción del profesor principiante, quien no se siente acompañado durante sus primeros meses de trabajo. Duglio, Nizarala y Olivera (2011) señalan que la falsa autonomía que se tiene de los profesores principiantes genera un desligamiento por parte del establecimiento, quienes no realizan el proceso de inducción, provocando una desorientación en el novel.

La falta de acompañamiento formal pedagógico y académico dificulta el proceso de inserción del profesor novel.

“...si no hubiese sido porque yo tuve contacto con la profe a la que yo reemplazo, yo no hubiese sabido nada (risas) todas las pocas cosas que alcancé a saber o de las planificaciones y todo eso fue por la profe, de hecho en el día que yo entraba a trabajar no hubiese sabido si no hubiese sido por esa profe, porque el colegio no me informó absolutamente nada, onda mandé un correo, onda así como: hola y yo ¿cuándo entro al final? Ah, era ayer, perdón no te avisamos, entras mañana, casi así, atroz, entonces sí, hubiese sido, si el colegio hubiese hecho ese proceso de inserción como corresponde como lo hizo con los otros profesores, de mostrar las dependencias del colegio, de indicar las cosas del curso, los datos así, hubiese sido mucho más sencillo.” (Seg83 PNo3)

4.2.2 Colegial

Un acompañamiento informal y personal facilita el proceso de inserción del novel, causando que se sienta integrado dentro del establecimiento. Este “mentor” no necesariamente debe poseer estudios de mentoría, ya que el simple hecho de ofrecer ayuda o compartir experiencias le permite al neófito sentirse acogido y apoyado.

“...Entonces le pregunté yo, cómo lo hacía y bueno ahí ella me fue ayudando, ella fue como mi mentora sin tener los estudios de mentoría...” (Seg31 PMeF5)

“...justo llegó una profesora que me hizo hacer el cambio, que me acompañó, entonces me dejaba, me iba encausando como lo que te hicieron a ti, pero eso fue después (...) ese fue el cambio, entonces es súper importante el acompañamiento...” (Seg2 PMeF1)

“... ella más que nada es mi apoyo directo en cuanto a temas pedagógicos en la escuela, a temas emocionales obviamente tú te afiataas con otras personas, pero en todo el aspecto pedagógico con ella lo veo, me ha ayudado mucho, tenemos muchas ideas y ella es como es como más viejita pero es súper abierta a escuchar las ideas que yo tengo, ella también me orienta así que ella ha sido como mi apoyo fundamental dentro de la escuela...” (Seg59, 60 y 61 PNo2)

Dentro de este acompañamiento informal, los docentes experimentados le entregan estrategias al novel, favoreciendo su inserción profesional.

“Era darle respuestas, era darle recetas que uno ha probado, fórmulas que uno ha probado” (Seg113 PMeF3)

4.2.3 Competencia mandatada

El acompañamiento formal y jerárquico facilita el proceso de inserción en los noveles.

“...dentro del establecimiento, principalmente es mi coordinadora de ciclo, que es mi jefa directa, que es con quien yo puedo resolver situaciones puntuales... ...ella tiende a intentar buscar la mejor solución para las cosas sin culparte de que estás haciendo algo malo...” (Seg58 PNo3)

Según González Brito y otros (2005) el acompañamiento jerárquico está asociado a los niveles de logro que debe alcanzar el novel, en cuanto a su quehacer docente, es decir, es un acompañamiento estrictamente profesional y no afectivo en la mayoría de los casos.

4.2.4 Mentor protegido formalizado

Los profesores noveles no han tenido un mentor protegido formalizado, por lo que no lo reconocen como un elemento necesario durante su proceso de inserción.

Smith e Ingersoll en Marcelo (2008) han realizado estudios que demuestran que una inserción exitosa va a depender de la calidad de un programa de acompañamiento hacia el principiante. Se debe preparar a un especialista (mentor) que acompañe al novel durante sus primeros años, generando instancias de reflexión para atenuar el choque con la realidad.

La mentoría formalizada es reconocida por el Gobierno como un elemento importante para la inserción profesional docente, por esto actualmente la nueva reforma educacional lo considera como proyecto viable para reducir el efecto del choque con la realidad en el novel. Es a través del proyecto de Carrera Profesional Docente que dentro de sus propuestas, enfatiza la importancia del mentor y especifica sus funciones:

Se entenderá por “docente mentor” aquel profesional de la educación inscrito en el respectivo registro, que cuenta con una formación específica para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes

Un docente mentor podrá tener hasta un máximo de tres profesionales de la educación principiantes a su cargo.

El docente mentor deberá diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, el que consistirá en un conjunto sistemático de actividades relacionadas directamente con el objeto del proceso de inducción, metódicamente organizadas y que serán desarrolladas bajo su supervisión, durante el desarrollo de aquel proceso.(MINEDUC,2015:24)

4.3 Condiciones laborales

La inserción del novel depende del contexto social y cultural del establecimiento al cual se inserta, donde la organización institucional juega un papel fundamental, debido a que afecta transversalmente la labor del principiante. Las condiciones laborales se ven afectadas por: asignación extra de tareas, labores administrativas, asignación de cursos numerosos o conflictivos, infraestructura y reunión de apoderados.

Por otro lado, la relación con la comunidad educativa, específicamente el vínculo pedagógico se reconoce como un elemento que afecta el proceso de inserción y la construcción de identidad profesional docente, debido a la inexperiencia del novel a relacionarse con los padres y directivos, pues durante su proceso de formación solo se vinculaba con alumnos.

4.3.1 Contexto social

Los docentes experimentados indican que el contexto político y social incide en la integración del novel en el establecimiento.

“...se vivía un momento político complicado en ese tiempo, el año 81...llegué a un colegio subvencionado de barrio, en el barrio La Bandera, un colegio muy vulnerable y bueno, los profesores la mayoría de orientación política contraria a la mía...” (Seg2 PMeF1)

El perfeccionamiento continuo, para los profesores experimentados, tiene directa relación con el tipo de establecimiento en el que se inserta un docente principiante. Así lo reafirma Ávalos (2005) mencionando un estudio de Johnson, Kardos et al. (2004) que señala el contraste que hay en la inserción de noveles entre escuelas vulnerables y escuelas de nivel socioeconómico medio- alto, siendo éstas últimas mucho mejor en cuanto a oportunidades, información y tipo de acompañamiento.

“...Por ejemplo yo trabajo en un colegio en Villa Alemana y está el Hispano y más cerca en Quilpué está el JuanXIII que son como instituciones subvencionadas, estoy hablando de un colegio subvencionado pequeño donde no llega nada, no hay capacitaciones, no hay perfeccionamiento...” (Seg6 PMeF2)

Los profesores distinguen establecimientos como mejores o peores para comenzar a trabajar, pese a que el entorno geográfico que comparten sea el mismo.

“...me siento conforme porque el grupo como humano donde estoy trabajando y el curso o el colegio en sí es sumamente bueno, los niños son sumamente respetuosos, cariñosos (...) a pesar de ser un, un sector un poco difícil, a

una cuadra hay una escuela que es terrible, entonces siento que estoy como en una burbuja, que me va a pasar la cuenta a lo mejor después cuando esté en otro colegio me voy a sentir mal...” (Seg24 PNo1)

4.3.2 Organización Institucional

El contraste entre los ideales del novel y la cultura institucional del establecimiento al que ingresa influyen en el proceso de inserción, pudiendo ocasionar un choque entre la visión idealizada del novel y la visión de la cultura escolar por parte de la institución.

“...habían muchas cosas que a mí me molestaban, de por qué los niños tenían que estar así, por qué tenían que formarse, por qué tenían que responder a cosas tan rígidas, ponte de pie, que el saludo, cuál era el fondo, me cuestionaba mucho eso...” (Seg25 PMeF5)

Los profesores con experiencia reconocen que una buena organización institucional permite que el novel se sienta acompañado. Por otro lado agregan que una mala organización institucional perjudica la integración del novel o el nuevo profesor. A su vez, los noveles se quejan de la desinformación que hay por parte de la institución respecto a normas preestablecidas por las personas que ahí trabajan y que no aparecen en el PEI. Relacionado a lo señalado anteriormente, se cita a Pérez-Roux que hace referencia a Hughes (1955) y reafirma lo acaecido de las entrevistas realizadas:

Los trabajos de Hughes (1955), que se inscriben en este paradigma, clarifican nuestros resultados. Ponen de relieve tres mecanismos de la socialización profesional ya presentes en estudios referentes a profesores en formación (PEREZ-ROUX, 2009): inmersión en la cultura profesional y

descubrimiento de una realidad «desencantadora», dualidad del modelo ideal/normas prácticas y ajuste de la concepción del «yo» profesional a los recursos/exigencias de las situaciones profesionales. Esta adaptación compromete al sujeto en su relación consigo mismo, con los otros actores y, más ampliamente, con la institución. (Pérez-Roux y Laneéle. 2012: 348)

Para ejemplificar lo ya relatado se adjuntan los testimonios de algunos entrevistados:

“Hay establecimientos donde no se trabaja, yo no veo la interrelación entre los colegas, de manera que el colega que viene recién llegando, sea o no novel, que está recién conociendo la unidad educativa, ese colega no tiene idea cómo funcionan las cosas.” (Seg77 PMeF3)

“...tú te llevas retos y malos ratos, pero porque en verdad nadie te dijo lo qué tenías que hacer, entonces al final los malos ratos son por las puras...” (Seg84 PNo2)

4.3.3 Relación con los directivos

Una buena relación entre el equipo directivo y con el novel facilita la inserción de éste.

Un estudio realizado por Marcelo (1992) concluye que los profesores principiantes se enfrentan con dificultades en cuanto a la relación con los miembros de la comunidad educativa, específicamente con el director del establecimiento, a pesar de que debiera ser el principal integrador del novel.

La comunicación es parte fundamental de la inserción del novel, un estudio realizado por Esteve et al. (1995) dio como resultado que los profesores principiantes se sienten satisfechos y acogidos cuando mantienen un mayor

contacto con sus pares. En relación a los equipos directivos, se apreció una menor relación debido a que los noveles poseen un estereotipo de la figura del director que se asocia a las tareas de control.

Estos aspectos dificultan el apoyo que necesitan los noveles por parte de sus directivos. Sin embargo el disponer de tiempo y espacio para el dialogar sobre dificultades o problemáticas, le permiten al novel una mejor adaptación al centro educativo.

“Además y depende también de los genios, de los caracteres, de los directores, de los jefes de UTP, que a veces, también entre ellos, como hay conflictos, uno te da una información, el otro te da otra información y la inspectora más encima te da otra. Eso es.” (Seg85 PMeF1)

“...con la jefa de UTP me pasa muchas veces que dan informaciones en desayunos, información que no te llega al mail, cosas que después tú llegas a tu clase y te llega a sacar una inspectora a un acto que tú no tenías idea...” (Seg34 PNo2)

4.3.4 Labor administrativa

El llenado de libro es una labor administrativa que profesores experimentados y noveles reconocen como una tarea compleja durante su primera experiencia laboral y como causante de problemas durante su inserción de los docentes noveles.

“...entonces todas esas son indicaciones administrativas que durante, yo diría el primer mes se transforman en una tortura...” (Seg9 PMeF3)

“El tema todo el, lo engorroso del libro, o sea yo jamás había en verdad llenado el libro yo sola.” (Seg7 PNo2)

4.3.5 Control y gestión de aula

Los profesores experimentados señalan que una buena disciplina dentro del aula ayuda a disminuir el impacto del choque con la realidad. Aunque por otro parte los noveles reconocen que les complica tomar un rol de profesor estricto, pero aceptan que esto les sirve para tener una buena disciplina en clases.

Esto se reafirma en la literatura, según Cubero (2004:1) “Los educadores estiman que su incapacidad para manejar la disciplina les impide disfrutar el ejercicio de su profesión, al elaborar sentimientos de frustración e ineptitud”.

Stenhouse en Cubero manifiesta refiriéndose a disciplina:

Dondequiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social. Esto es especialmente válido en la escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente... (2004:2)

Por su parte Howard en Cubero afirma que:

La disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar... la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección. (2004:2)

Según lo señalado anteriormente cabe mencionar los siguientes discursos que lo avalan.

“... al novel le sirve muy bien comenzar con una buena disciplina, porque de lo contrario va al choque muchas cosas, porque se produce en ese entrar al sistema, se produce una sensación de inseguridad, es como pararse en público por primera vez y por mucho que sean niños, los niños son psicólogos avanzados y críticos que observan incluso si uno está despeinada en ese momento...” (Seg9 PMeF3)

“... me ha costado ponerme un poco en ese rol serio o ser como súper bruja o estricta con los chiquillos porque no soy así en mi vida y tampoco quiero ser así como profe...” (Seg51 PNo1)

4.3.6 Relación pedagógica con los estudiantes

Los profesores con experiencia y noveles señalan que la relación con los estudiantes es buena en general, pero hacen una diferencia en cuanto a las edades de ellos, cuando son más pequeños la relación es más afectiva y cercana que cuando son más grandes.

Desde la teoría Manen (1998) alude a que dentro de esta relación en primer lugar, el docente debe recalcar que la relación del profesor con los alumnos se diferencia de la relación padre-hijo, ya que en la primera ambos están orientados hacia una cierta asignatura y hacia el mundo con que se relaciona esta asignatura. Proporcionándoles los aprendizajes y pretendiendo que estos crezcan y aprendan con respeto y a la vez ellos presentar el deseo, disposición y preparación para aprender.

Para lo antes descrito se debe tener presente además que en el proceso de enseñanza-aprendizaje inciden múltiples factores para el éxito o fracaso. En la interacción de tal proceso participan dos elementos de vital importancia como los son el profesor y estudiante, quienes de acuerdo a sus expectativas hacia el

aprendizaje desarrollaran una buena o mala relación. Además el rango etario de los estudiantes incidirá en la transmisión de los aprendizajes y la relación con el profesor.

“... aparte de eso los niños son, son respetuosos dentro de todo, no hay un mal ambiente en cuanto al alumno, si son muy bulliciosos...” (Seg31 PNo3)

“...el tema maternal ha sido mi fortaleza, porque todos los niños, problema que hayan en mi curso, nunca me he llevado mal con ellos y al contrario, ellos como que se acercan y de repente se les sale “mamá.” (Seg33 PMeF6)

“... Entonces también tienen claro más o menos las normas y no tienen, y ahí sí se puede mantener un 50 y 50, yo puedo bromear con ellos, les puedo preguntar cómo están, los puedo querer y a la vez los puedo retar si están haciendo algo mal sin mayores problemas, pero con los cursos más grandes todavía no puedo y eso se va nivelando a medida que va pasando el tiempo.” (Seg49 PNo3)

4.3.7 Vínculo pedagógico con los padres

Entre los tres grupos de profesores entrevistados se señala que las reuniones de apoderados y la relación que se establece con ellos es un aspecto que les genera complicaciones durante su inserción.

Dentro de la suma de los desafíos a las que se ve enfrentado el profesor novel durante su inserción profesional, se encuentra la incertidumbre de cómo llevar a cabo una primera reunión de apoderados, donde se enfrentará a los padres se sus estudiantes por primera vez y vivirá el cuestionamiento por parte de ellos en relación a su quehacer pedagógico. Por lo que temen enfrentarse a esta

situación debido a las consecuencias que conlleva y no sortear de manera positiva tal desafío.

Por otra parte en la investigación de Pérez-Roux y Lanéelle (2012) se señala que una de las grandes críticas que realizan los docentes noveles se refiere a la escasa o nula preparación universitaria que tuvieron para desarrollar una buena relación con los padres y que se convierte en un problema al momento de ingresar a un establecimiento.

Frente a tal escenario en que se ven envueltos los profesores principiantes, la teoría hace alusión a éste como una de las dificultades a las que se ve enfrentado este novel en su labor pedagógica.

Dropkin y Taylor en Tolentino et al. (1963) mencionan entre los ámbitos problemáticos que viven durante el choque con la realidad: la disciplina, las relaciones con los padres, los métodos de enseñanza, la evaluación, la planificación, los materiales y recursos, y las rutinas de clase.

“...la reunión de apoderados es un punto como alto, como para la mayoría el inicio sobre todo que mi experiencia en reunión fue pésima, porque un apoderado se alteró conmigo, entonces(...) yo recién egresada, uno no sabe, no maneja muchas cosas, no sabe eso de mejor esperar, citar para otro día...” (Seg1 PMeF1)

“... el tema de, de las reuniones de apoderados. Cuando por primera vez te tienes que enfrentar a estos 35 o hasta 40 personas adultas que están esperando a conocerte que ven entrar a una niña casi recién egresada como profesora y que están diciendo “esta niña está a cargo de mi hijo durante toda la jornada escolar ¿será capaz de, de enseñarles algo, será capaz?...” (Seg8 PNo4)

“... los apoderados son complicados y como uno, partí con primero básico los, los tienen muy regalones entonces ellos están encima y te cuestionan todo, eso fue como lo primero...” (Seg2 PcE1)

Por lo tanto, sería necesario que la nueva propuesta de Carrera Profesional Docente que actualmente ha formulado el Gobierno, considerara dentro del proceso de inducción tareas que permitan establecer una buena relación pedagógica con los apoderados.

4.3.8 Salario

Respecto al salario, los noveles no entran en detalles, solo manifiestan su deseo de tener un mejor salario.

“...El sistema es súper injusto con los profes, pero obviamente me gustaría tener un mejor salario, tener más tiempo y todo...” (Seg24 PNo1)

4.3.9 Exceso de trabajo

Los profesores experimentados reconocen que a los neófitos se les asignan tareas que otros profesionales rechazan. Por su parte, los profesores principiantes se declaran insatisfechos con la sobrecarga laboral, pues ésta actúa en desmedro de su vida personal y familiar, esto evidentemente favorece el efecto negativo del choque con la realidad en los profesores principiantes y no sólo a ellos sino que se extiende a lo largo de toda la carrera docente.

“...les dan cosas que no deberían de darles, funciones que no debiesen de darles...” (Seg86 PMeF4)

“... ¿eres nueva?, primero básico. Siendo que toda la evidencia te dice que el mejor profesor, con más experiencia, tiene que estar en primero.

Entonces les dan una serie de actividades, que asuman funciones, inclusive, inclusive ojo, de centro de alumnos. Una sobrecarga.” (Seg88 PMeF4)

“Ha sido súper complejo como dejar de hacer cosas de mi vida, para trabajar.” (Seg18 PNo2)

“...cuando uno trabaja con niños suceden muchas cosas que (...) sacrifican mucho de tu vida aparte...” Seg24 PNo1

Dentro de las propuestas del proyecto Carrera Profesional Docente del Gobierno, se propone que los profesores noveles, al momento de su inducción (10 meses), trabajen un mínimo de 15 horas y un máximo de 38 horas, de las cuales deberá dedicar al menos 6 horas a actividades relacionadas con su proceso de inducción. Cabe señalar que actualmente los profesores solicitan que del total de horas trabajadas, la mitad de ellas sean no lectivas y la otra mitad para el trabajo en aula. Por otro lado, el nuevo proyecto del Gobierno propone un 65% de horas en aula y un 35% de horas no lectivas.

4.3.10 Infraestructura

El uso determinado de la infraestructura de una institución tiene directa relación con el grado de confianza que posean los directivos con el profesor novel respecto a su trabajo, así como también en la confianza del mismo docente frente a sus prácticas pedagógicas que desarrollan capacidades, habilidades y conocimientos en sus estudiantes.

Lo antes descrito, se expresa en el discurso donde se señala que existe cierta desconfianza con el trabajo de los profesores nuevos en la institución, la que se reflejaba en la disposición de las salas en el colegio, dejando en evidencia

cierta presión sobre su quehacer pedagógico y así también en el aprendizaje de sus estudiantes.

“... mí sala quedaba ahí y yo expuesta así con los niños, o sea súper “cómodo” de trabajar ahí (...) Comenta otra profesora: eso es como típico de cuando uno ingresa) Era como “la sala”, después en segundo me cambiaba, era como la sala de los nuevos...” (Seg25 PMeF5)

4.4 Relaciones interpersonales entre profesores

El novel en su proceso de inserción, crea vínculos con distintos participantes de la comunidad educativa, principalmente con sus pares. La relación y visualización es condicionada por las características personales del novel y del profesor experimentado, pudiendo ser beneficiosas (apoyo) o perjudiciales (aislamiento) para el principiante.

4.4.1 Visualización de novel a novel

Los noveles se reconocen a sí mismos como profesionales jóvenes, que traen nuevas ideas y sienten el prejuicio de los profesores con más años de experiencia.

“...entonces cuando uno llega joven tienden a tener ciertos prejuicios de que uno es inexperto, entonces yo creo que ese es el primer, el primer desafío, que tomen conciencia de que tú ya eres profesor y no eres una ayudante o una practicante que viene a hacer que está en un periodo y que crean en lo que tú sabes, creo que eso es lo primero porque a uno lo ven joven parándose al frente de la

clase y dicen: “sabes que... no, éste es un cabro chico”
(Seg2 PNo1)

“Yo creo porque traemos algunas ideas nuevas y venimos con conceptos por ejemplo de actividades que de repente ellos no entienden” (Seg34 PNo2)

4.4.2 Visualización del novel desde el profesor con experiencia

Los profesores con formación en mentoría expresan que no hay diferencia entre un novel y profesor nuevo, el trato es el mismo para ambos.

Los profesores experimentados comprenden que existe una diferencia entre un novel y un profesor nuevo, sin embargo dentro de su experiencia han evidenciado que no existen diferencias al momento de recibirlos dentro de un establecimiento.

“...no existe dentro de la escuela el que es nuevo. Sino que el que llega a la escuela por primera vez.” (Seg60 PMeF4)

“...Entonces yo creo que, a veces, no solamente los noveles son los profesores que vienen recién saliendo, también los antiguos, también, sobre todo cuando llegan a otra escuela...” (Seg83 PMeF1)

Los profesores con formación en mentoría destacan diversas características positivas en los noveles como: son más cercanos a los estudiantes porque pertenecen a una generación más cercana a ellos, traen nuevas ideas que intentan aplicar en el aula, no están agotados, traen ganas de generar cambios.

La identificación del novel como joven conlleva que se le asignen características como generadores de cambios, ya que la visión que poseen los profesores experimentados de ellos es que son parte de una generación más

actual, informada y activa dentro del medio, lo que fomenta el entusiasmo y la concepción de nuevas ideas en base a su propia experiencia y contexto en el que se desenvuelven, los cuales son más cercanos a los de sus estudiantes.

“...Yo creo que es como lo mismo, la cercanía generacional, el contexto que viven es diferente al que uno estudió, al que uno fue formado, entonces eso te da un plus frente a los chicos... y lo otro es estas ideas, (...) yo lo veo más con las niñas más en práctica que traen cosas que la teoría uno lee y ellas la están aplicando...” (Seg156 PMeF5)

“Vienen muy bien preparados los noveles ahora (...) se nota que hay un cambio en la malla y están con conocimiento que los tienen vigente para lo que tiene que ser la educación actualmente y está el otro aspecto que es el novel generalmente es una persona joven que viene con el ímpetu de trabajar, que viene con las ansias y la cercanía con los alumnos, entonces ese es un potencial bastante rico para que el novel se sienta acogido por el sistema porque mientras más joven es más cercano al niño y además que es más cercano porque viene de haber sido estudiante ha sido estudiante o sea, está recién empezando en el ámbito laboral y eso le da un plus con respecto a los alumnos...” (Seg148 PMeF3)

Una de las debilidades que nota una de las profesoras experimentadas en los noveles es que tienen miedo a equivocarse y a generar prejuicios si es que se acercan a preguntar sobre alguna situación desafiante dentro o fuera del aula.

“...no dan a conocer que no tienen un manejo de grupo que también por miedo a que piensen que, que no están haciendo su función adecuada.” (Seg108 PMeF6)

Las profesoras experimentadas sin formación en mentoría señalan que evidencian en el novel ansiedad por cumplir la teoría al pie de la letra y que no se adecuan al contexto de aula en el que trabajan.

Quedando en evidencia en los siguientes relatos:

“...Y a veces bajarse a las realidades de los chicos, porque ellos tienen una (...) “ya, esto lo voy a pasar y voy a hacerlo así”, pero ese “así” no está relacionado con la etapa de desarrollo de los chicos...” (Seg21 PcE4)

“O también llegan usando un vocabulario, no sé po’ (PE4: más elevado), en primero básico, que los niños los escuchan y no saben de qué están hablando, porque usan palabras difíciles para ellos y uno, hay que aterrizar a las palabras que usan ellos para que te entiendan, porque o sino no te entienden nada.” (Seg22 PcE1)

4.4.3 Relación entre pares

Los entrevistados reconocen que una buena relación entre el novel y sus pares facilita el proceso de inserción. Al contrario, una mala relación provoca la formación de grupos y el aislamiento del novel.

Tanto noveles como profesores experimentados evidenciaron dentro de su inserción que la relación establecida con los pares influye en el choque con la realidad. Si el recibimiento es bueno, los noveles tienden a tener mayor confianza en sus pares, sin embargo existen situaciones en las que en el momento del recibimiento, los profesores que llevan mayor tiempo dentro del establecimiento crean una ilusión de buen ambiente para luego cerrar el círculo y aislar al novel como lo cuenta una profesora en el siguiente relato:

“...porque a quién le pregunto y los colegas cada uno tiene su training su rodaje que al parecer, después de esa recepción “¡hola! pasa, ¿cómo te llamas?”, después de eso se transforman en un libro totalmente hermético y eso hace que uno busque el ser simpática con las personas para ir estudiando quién puede realmente trasmitirme el currículo oculto de ese establecimiento y es un desgaste, porque uno va con todo el ímpetu...” (Seg9 PMeF3)

Ambos grupos de profesores: noveles y experimentados esperan que sea el otro quien se acerque a solicitar o prestar ayuda.

“Yo entraba, me sentaba y era como mi paso por la sala de profesores y después iba a la sala porque era muy desagradable. Por eso digo que el ambiente en el que estoy ahora es maravilloso porque el ambiente entre colegas es absolutamente diferente.” (Seg42 PNo3)

4.4.4 Apoyo

Los profesores con formación en mentoría relacionan el apoyo hacia el novel con el trabajo por departamentos o niveles. También lo relacionan con alentar al novel frente a situaciones adversas.

El trabajo colaborativo entre pares ayuda tanto a noveles como experimentados a compartir experiencias y estrategias que enriquezcan las prácticas pedagógicas de ambos: “Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que los apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizajes profesional en lugar de forma aislada” esto es lo que propone Cochran-Smith (2004) en Marcelo (2008) y que también podemos apreciar dentro de la siguiente experiencia:

“En mi caso, en mi colegio hay dos profesoras noveles, y lo que se hace en consejo siempre es el trabajo por departamento, la diferencia del trabajo por niveles, nosotros trabajamos Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia. Entonces eso también es un apoyo pedagógico”
(Seg106 PMeF2)

Sin embargo:

“La diferencia está en que puede ser que el novel te pida ayuda y va a depender de las características personales de las personas que estén en esa escuela. Y por otro lado van a haber personas que se van a acercar sin que el novel les pida ayuda y va a ser independiente a que sea nuevo o sea el que simplemente llegue a la escuela. Porque en las instituciones no hay diferencia al respecto hoy en día, eso no existe...” (Seg66 PMeF4)

Los noveles aluden el apoyo que han recibido al factor “suerte”, pues no es común recibir apoyo en general. Si bien aceptan que han tenido un buen recibimiento en sus instituciones, cuando requieren ayuda la buscan entre compañeros de su generación.

Las noveles entrevistadas indican que ante momentos de dificultad se sienten más cómodas al recurrir a personas jóvenes dentro del establecimiento o a personas cercanas a ellas como compañeras de universidad o amigas que estén ejerciendo como docentes.

“...somos, los que somos relativamente no tan nuevos en el sistema, pero un poquito más que ellos, los que más integramos...” (Seg75 PMeF2)

“Yo tengo la enorme suerte de que en el colegio también está trabajando mi amiga la Anita Belén (risas) que

salimos de la misma generación y estamos trabajando las dos juntas” (Seg61 PNo4)

Entre los profesores experimentados solo una de ellas siente que apoya a los noveles en lo que se refiere a compartir material o dar consejos.

“...siempre es súper bueno compartir ideas con tus colegas porque siempre las ideas van a mejorar... si tú puedes compartir tu material genial le ahorras un poco de pega al otro y el otro puede ahorrarte un poco de pega a ti.”
(Seg61 PNo2)

El resto de los profesores restringe su apoyo al hecho de dialogar con el novel y ofrecer algún tipo de ayuda en particular, es por esto que el apoyo no logra ser a largo plazo y los noveles se sienten solos con el paso del tiempo.

4.4.5 Aislamiento

Los profesores con formación en mentoría y los noveles identifican que existe un aislamiento con los principiantes. Algunos mencionan distintas posibles causantes como: el tipo de institución, la diferencia de edad, las ideas de los noveles y la organización institucional.

Marcelo (2002) sostiene que este aislamiento se debe a la arquitectura en la que están organizadas las escuelas o centros educativos, donde el profesor pasa su mayor tiempo en un aula y cuenta con poco tiempo y espacio donde se dé el dialogo con sus pares.

Lo anterior se puede reafirmar mediante las siguientes experiencias:

“...también hay similitudes entre los establecimientos que es el hecho de que el profesor que lleva tantos años de experiencia todavía tiene una actitud de: “yo lo sé todo” y “haber este niño, esta niña”. Y lo hemos comentado

durante la mentoría, que lo que hace es que el novel se sienta, más todavía, una isla...” (Seg77 PMeF3)

“...Por otro lado hay establecimientos que no tienen las cosas claras. Hay establecimientos donde no se trabaja, yo no veo la interrelación entre los colegas, de manera que el colega que viene recién llegando, sea o no novel, que está recién conociendo la unidad educativa, ese colega no tiene idea cómo funcionan las cosas...” (Seg77 PMeF1)

4.5 Condiciones profesionales

Una de las etapas más significativas de un profesor es la formación inicial, siendo las prácticas pedagógicas las instancias donde se adquiere el mayor número de conocimientos y herramientas para enfrentarse a la labor docente en aula, sin embargo existe carencias en el ámbito de trabajo administrativo y relación con padres y apoderados. Siendo estos últimos factores influyentes en el cuestionamiento de su labor como profesor y posibles causantes de una proyección alejada del trabajo en aula o deserción.

Por otro lado existe el perfeccionamiento continuo al que puede optar el docente de forma individual o a través del centro educativo en el que está inmerso con el fin de actualizar sus prácticas pedagógicas, teniendo como resultado mayores aprendizajes en sus alumnos y desarrollo personal.

4.5.1 Formación inicial

Los profesores con formación en mentoría señalan que la formación inicial entrega teoría que durante la experiencia laboral el profesional decide si es aplicable o no, por lo que deja en evidencia que la experiencia es la que va

entregando la posibilidad de poner en práctica elementos aprendidos según el contexto en que se desenvuelve el docente. En palabras de Zabalza en Quintana:

El período de Prácticas es una pieza importante dentro de la Formación Inicial, toda vez que en él se inicia el proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que tienen varios propósitos a la vez, sirven de punto de referencia y contraste, para aplicar y revisar conocimientos teóricos ofrecidos desde las diversas disciplinas del plan de estudios. Y esto cobra el mejor de los sentidos si aceptamos como válido que las Prácticas se construyen en estrecha interrelación con los contextos educativos, y en conjunción con sus problemáticas, aciertos y desaciertos, además de los condicionantes que ellos suponen para el futuro ejercicio profesional. (2003: 86)

Es así como dentro del discurso expuesto por algunos Profesores mentores en formación se encuentran palabras que sustentan la teoría, expresando que es elemental tener la capacidad de identificar que el aprendizaje se construye haciendo:

“Uno no saca nada con hacer la práctica de un semestre, cuando en la realidad la práctica de un semestre no es el aprendizaje absoluto, uno aprende haciendo...”
(Seg11 PMeF3)

Profesores noveles expresan que no se les preparó en relación al manejo con los apoderados y labores administrativas.

En concordancia con Pérez-Roux y Lanéelle (2012) se señala que una de las grandes críticas que realizan los docentes noveles se refiere a la escasa o nula preparación universitaria que tuvieron para desarrollar una buena relación con los padres y que se convierte en un problema al momento de ingresar a un establecimiento. Lo peor de esta situación es que una mala o escasa relación con

los padres no sólo afectará la labor del profesor principiante, sino también el aprendizaje de sus estudiantes. Griffiths en Ávalos et al.(2004) agrega que estas relaciones constituyen una dificultad en parte debido a un sentimiento de juventud y falta de experiencia de los neófitos acerca de sí mismos, en comparación a un ideal de profesor que los padres de los estudiantes, tal vez, esperan para sus hijos. Es aquí cuando encontramos plena concordancia entre la teoría y el discurso, puesto que la labor administrativa entra a quitar tiempo que se podría utilizar en una mejor preparación de las clases, así como un mejor manejo del trato con los apoderados mejoraría la confianza del novel en su proceso de inserción:

“Cuando por primera vez te tienes que enfrentar a estos 35 o hasta 40 personas adultas que están esperando a conocerte que ven entrar a una niña casi recién egresada como profesora y que están diciendo “esta niña está a cargo de mi hijo durante toda la jornada escolar ¿será capaz de, de enseñarles algo, será capaz?”. (Seg6 PNo4)

“Pero lo que yo sí cambiaría, pero que no va en mí, es haber aprendido o que me enseñaran a llenar el libro de clases antes de que yo empezara a trabajar como docente, porque en verdad te quita tiempo” (Seg 76 PNo4)

“La universidad tampoco te dice qué hacer en una reunión de apoderados, uno llega como buscando en internet, averiguar por el colegio, uno llega donde la profesora y le dice, sabe qué profesora no sé qué hacer” (Seg80 PNo1)

4.5.2 Formación complementaria

Profesora con formación en mentoría expresa que en el sector municipal hay mayores oportunidades de perfeccionamiento, lo que le ayudó en demasía a mejorar sus prácticas pedagógicas con nuevas estrategias y la actualidad en cuanto a temas educacionales, los que benefician el aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo profesional:

“Por lo tanto cuando yo salí de este colegio, inmediatamente me metí en la corporación municipal de Villa Alemana y recién ahí pude tener perfeccionamiento, supe lo que era iniciar una carrera post universidad realmente, porque ahí te dan mejor más estrategias y te llegan las cosas más al día, esa fue mi primera experiencia...” (Seg6 FMeF2)

4.5.3 Valoración social

Ninguno de los entrevistados hace mención al problema de la desvalorización de la profesión docente, pese a que en la teoría se toma como un elemento de análisis relevante para la construcción de la identidad profesional.

4.5.4 Proyecciones profesionales

Los profesores noveles se proyectan a futuro trabajando con menos horas en aula y ejerciendo labores administrativas. El cansancio físico y mental, resultado de un exceso de trabajo exige una proyección con menor cantidad de horas en aula, en la búsqueda de un cargo administrativo que le entregue un mejor posicionamiento dentro del establecimiento educacional:

“Mi proyección profesional en 10 años, ojalá sea no estar tanto en aula, yo siento que la tarea de estar en aula es súper agotante, entonces uno ya en diez-veinte años ya está

cansado del sistema, así que mi proyección ya es fuera, por lo menos haber tenido un post título y un magíster y poder optar a un cargo administrativo dentro de la escuela” (Seg93 PNo1)

4.5.5 Deserción

La deserción puede ser causada por un mal ambiente laboral. Dentro de las consecuencias identificadas del choque de la realidad, encontramos la deserción como elemento relevante de análisis, es así como en el discurso se hace presente y deja en evidencia que el apoyo de otro profesional propició una resiliencia frente a las situaciones vividas que acercaban una decisión tan drástica como el abandono de la profesión:

“El acompañamiento tuvo un cambio, porque yo estuve a punto de salirme, yo era de ese sector que iba a desertar, no quería trabajar más, porque estaba chata o sea esto no es para mí y justo llegó una profesora que me hizo hacer el cambio...” (Seg31 PMeF5)

4.6 Aspectos personales

Los docentes noveles reconocen que existen aspectos personales que tienen incidencia en el desarrollo de su labor. Los profesores expertos y apoderados tienen prejuicios sobre la capacidad que tiene el novel para desarrollar aprendizajes en los estudiantes, pues los consideran jóvenes e inexpertos para tomar una decisión efectiva en situaciones adversas.

Existen elementos que perjudican una inserción exitosa, siendo uno de ellos la falta de apoyo por la institución y la sobrecarga laboral. Por otro lado, los noveles reconocen que uno de los factores que los motiva es la relación que

establecen con sus estudiantes, ya que para ellos es gratificante ver los logros de sus alumnos.

4.6.1 Edad

Noveles sienten prejuicios y la falta de confianza por parte de apoderados y colegas más adultos por ser jóvenes y no tener hijos. La teoría frente a este tema, desarrolla la necesidad de que exista un trabajo en el vínculo pedagógico con los padres, puesto que es un elemento que incide directamente en la confianza del docente novel y el aprendizaje de los estudiantes, pudiendo de esta forma relacionar mejor las prácticas pedagógicas con el contexto familiar:

“No te dicen cómo tú tienes que tratar, porque claro te ven a ti, joven de 23 años que les va a decir cómo tiene que educar a su hijo, a veces a mí me han cuestionado que ni siquiera tengo hijos” (Seg80 PNo1)

4.6.2 Motivación

Los noveles reconocen como factor motivante la relación que establecen con los estudiantes y sus logros. Otro factor es el de plantearse desafíos propios frente la profesión docente. Desde el análisis teórico se expresa que la satisfacción laboral incide en la construcción de la identidad profesional, la que configura las representaciones subjetivas acerca de la profesión, por lo que relación con los estudiantes es un elemento relevante en esta construcción, la que en conjunto con la motivación que tiene el docente forma la imagen que tiene el docente hacia sí mismo.

“...entonces para que un niño te vaya a contar algo personal igual como que enriquece que estás haciendo bien tu trabajo” (Seg50 PNo2)

“Yo creo que mi inserción la definiría como: “intenso”, ha sido súper intenso pero gratificante, yo no sé, yo creo que cada día me enamoro más de lo que hago...” (Seg10 PNo1)

Los elementos desmotivantes reconocidos por profesores con formación en mentoría y profesores noveles son: la sobrecarga de trabajo y no sentirse acogido en una institución. La falta de apoyo por parte de profesionales y de la institución incide en el proceso de inserción del docente. La teoría se refiere a esto con potencia en relación la organización institucional y cultural que se da inmersa en cada establecimiento, puesto que es aquí donde el docente según Alonso se encuentra con:

Contenidos o conocimientos como formas del saber que ha generado una institución - Métodos y procedimientos como formas del hacer de dicha institución – Capacidades y destrezas como herramientas productoras de la cultura propia – Valores y actitudes como tonalidades afectivas de la propia cultura. (2004: 79)

Por lo que no prestar plena atención a la integración del docente a la institución, es desmerecer la importancia de la visión que desarrollará éste a través de sus prácticas pedagógicas sobre el marco doctrinal y la cultura institucional que entrega aprendizaje a los estudiantes y construcción de su identidad profesional.

La sobrecarga en la labor docente se reconoce como un elemento que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, puesto que incide no solo en el ámbito profesional, sino que además en lo personal, ya que el trabajo no se realiza solamente en las dependencias del establecimiento, llevando generalmente trabajo para su casa. En el discurso se destaca:

“estoy muy aburrida, estoy muy agotada de dejar de hacer cosas de mi vida por trabajar, injusto también, muy injusto, o sea encuentro tremendamente injusto llegar a mi casa a revisar pruebas (...) no lo encuentro justo o sea, no tengo por qué no tener vida, ¿cierto? Porque el sistema es así, entonces esta complejidad, esta injusticia, esto como que uno se replantea cierto, todos tus ideales porque claro yo llego a la sala y soy feliz con los chiquillos, he desarrollado un montón de cosas que, que ellos antes no han podido desarrollar porque nadie los había mirado con cariño” (Seg20 PNo2)

CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación cualitativa, se recurrió a variada bibliografía que nos brindara una apropiación acaba del tema de la inserción profesional docente, específicamente del <<choque con la realidad>> y de todos los factores que menciona la literatura como influyentes para la generación del fenómeno, los que recibieron el nombre de factores maximizantes.

Pero el ímpetu por indagar nos llevó a ir más allá y querer conocer cuáles son efectivamente los factores maximizantes y minimizantes del choque con la realidad que los profesores noveles y experimentados reconocían en su trayectoria profesional.

Fue así como se generó nuestra hipótesis, la cual señalaba que los factores maximizantes serían coincidentes a los mencionados por los autores consultados y que dentro de los minimizantes estarían todos aquellos elementos que atenuaran o disminuyeran los factores que aquejan la inserción del novel.

Luego de haber realizado una serie de tareas que nos permitieran extraer la información necesaria para nuestro objetivo general de investigación, se ha logrado dar respuesta a la pregunta inicial.

Los factores maximizantes coincidieron con aquellos que la literatura mencionó, pero los más destacados por los entrevistados fueron: la relación con los apoderados, el llenado del libro de clases, el exceso de trabajo, el aislamiento y la falta de inducción. Hubo otros a los que no se refirieron como fueron: el salario y la valoración social de la Profesión Docente.

Por otra parte, dentro de los factores minimizantes fueron señalados: las prácticas exitosas de los noveles durante su formación inicial, la inducción al inicio

de la inserción profesional, el trabajo colaborativo entre docentes noveles y experimentados y la disminución de la carga laboral, lo que avala nuestra hipótesis.

Dentro de las fortalezas de nuestra investigación destacamos el trabajo en equipo, el cual fue imperante para llevar a cabo cada uno de los procesos necesarios en este estudio. Las limitaciones de nuestra investigación van orientadas a la ausencia de datos cuantitativos, los que podrían haber respaldado aún más nuestros resultados. Al menos esta situación deja una puerta abierta para futuras investigaciones.

Finalmente, esta investigación no cierra la opción de que en el futuro se pueda complementar con otros estudios y que permitan dar conocimiento de las problemáticas que viven los profesores principiantes y buscar alternativas que permitan solucionarlas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (2004) *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Editorial Plaza y Valdés S.A. de CV, México.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles 2008*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/la_situacin_de_los_profesores_noveles.pdf
- Avalos, B. Carlson, B. Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten y saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002.
- Ayala R. (2008) *La Metodología Fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y Primeras Experiencias*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, nº 2. pp 409-430.
- Baena, G. (2009). *I+E Investigación estratégica*. GABL International Marketing y Finanzas Ltda. de Colombia. Barranquilla, Colombia.
- Berliner, D. (1986) *In Pursuit Of The Expert Pedagogue*. Educational Researcher, núm. 15(7), pp. 5-13.
- Boerr, I. (2009). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago, Chile. Ed. Santillana.
- Bolivar, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de secundaria*. Bilbao. Ed. Mensajero.
- Bozu, Z. (2010). *El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional*. 55 – 72.
- Cáceres, P. (2003) *Análisis Cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Revista Psicoperspectivas, Vol.2. pp.53-82.

- Eirín, R. García, H y Montero, L. (2009) *Profesores Principiantes e Iniciación Profesional. Estudio Exploratorio* Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 13, nº1.
- Esteve J. M., Franco S. & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores.* (Editorial Anthropos ed.). Barcelona, España.
- Fondón, I. Madero, M.J. y Sarmiento, A. (2010). *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. Formación universitaria*, 3(2), 21-28. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004&lng=es&tlng=es
- Fontana, D. (1986) *El control del comportamiento en el aula.* Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- González Brito, A. Araneda, N. y Hernández, J. (2005) *Inducción profesional docente. Estud. pedagóg.* [online]. vol.31, no.1, p.51-62. Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo.* Tesis de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad. Facultad de Ciencias Sociales. Depto. de Educación. Universidad de Chile.
- Lavié, J. (2004). *Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos.* Universidad de Sevilla.

- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica* (1ra. Ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., pp. 93.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona. EUB.
- Marcelo, C. (1999) *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n°13. Rescatado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educación* 30, pp 32 – 33.
- Marcelo, C. (2006) *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano Cra 4ª # 22 – 61.
- Marcelo C (2008) *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* Editorial Octaedro. Barcelona, España, pp25-28
- Marcelo C & Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Editorial Narcea). Madrid, España, pp 53
- Molina, P. (2008). *Prácticas docentes progresivas en la Formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico*. En Cornejo, JOS. Y Fuentealba, RODRIGO (Eds), *Prácticas reflexivas Para La Formación Profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* pp. 13 . Santiago de Chile: USCH
- Muñoz, M. (2013). *Los efectos del escaso tiempo libre de los profesores*. Recuperado de: http://www.grupoeducar.cl/revista_educar/entrevista/los-

efectos-del-escaso-tiempo-libre-de-los-profesores-1138 publicado el 06 de septiembre de 2013.

- Ortúzar, S. Flores, C. y otros (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*. Santiago, Chile.
- Parra, G. (2005). *Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile*. En Revista de Docencia nº 26 agosto. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731202817.pdf>
- Pérez-Roux, T y Laneéle, X. (2012). La inserción profesional de los docentes en Francia: preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias. En *Revista Española de Educación Comparada*. 20. pp. 325-354. ISSN: 1137-8654
- Rodríguez, E. (2002). *Un Estudio Sobre Los Profesores Principiantes En El Marco De La Reforma De La Educación Secundaria En Uruguay*, OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Rodríguez, D. (2005). *El grupo de diagnóstico* (pp. 103 - 117), en Diagnóstico organizacional. México D.F. Alfaomega.
- San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). *Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. Perfiles educativos*, 34(136), 63-78. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005&lng=es&tlng=es.
- Tapia, M (2013). *Características de la inserción profesional a la enseñanza del Profesorado principiante egresado de pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)*. (Tesis inédita de doctorado).Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Tezano, A. (1983) *Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía*. Hoyos, G. El sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, serie teórica y sociedad, No. 8, CINEP, Bogotá, 314-334.

- Vázquez, M. Ferreira, M. Mongollón, A. Fernández, M. Delgado, M. y Vargas I. (2006) *Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Aplicadas a la Salud*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. pp. 22-23.
- Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, vol. 52, No 2. Catholic University of Nijmegen
- Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, abril.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*, Pearson Educación, pp. 6

LINKGRAFÍA

- I Congreso Internacional *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007 La identidad docente Denise Vaillant GTD-PREAL-ORT
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Avalos, B. Cavada, P. Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010) *La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estud. pedagóg.* [online]. vol.36, n.1, pp. 235-263. Rescatado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013&lng=es&nrm=iso
- Cubero Venegas, C. M. (2004). *La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740202>
- Duglio I. Nizarala P. & Olivera, R. (2011). *El proceso de socialización de noveles docentes en las instituciones de educación media en la ciudad de Rivera.* pp15-23. Rescatado de: <http://www.oei.es/idie/expuru1.pdf>
- Escobar J. Bonilla F s.f. *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.* Rescatado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

- Feixas, M. (2002). *El profesorado novel: estudio de su problemática en la universidad autónoma de Barcelona*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401> .
- Martineau, S. y Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Recuperado de <http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/viewFile/37/37>
<http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/viewFile/37/37>
<http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/viewFile/37/37>
- Mella, O. (2000) *Grupos focales (focus groups) técnica de investigación cualitativa*, rescatado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- MINEDUC (2015). Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/carreraprofesional/proyoficarreraprofesionaldocente.pdf>
- Peinado, Y. Martín, T. Corredera, E. Moñino, N. y Prieto L. (2010). *Grupos de discusión: método de investigación en educación especial*. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf
- Quintana, M. (2003) *La formación inicial de docentes y la práctica profesional*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIIDef.pdf?sequence=5>
- Revista Docencia (2007), *La inserción profesional: una mirada desde los docentes principiantes*. Reflexiones pedagógicas, docencia 33, p 49. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731215439.pdf>

- Servicio de Comisión Europea, 2010, *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para los responsables políticos*. Recuperado el 3 de mayo del 2015 desde http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_es.pdf
- Tolentino, R. Rodríguez, M. Martínez, E. La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1103.pdf