

## LA INSERCIÓN DE PROFESORES NOVELES A LA DOCENCIA. EXPERIENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

## THE INSERTING OF TEACHERS NOVELES TO TEACHING. EXPERIENCES OF UNIVERSITY TEACHERS

**Griselda Hernández Méndez<sup>1</sup>**

Universidad Veracruzana

México

griseldahm2001@yahoo.com.mx

### Resumen

Este texto tiene su génesis en los resultados hallados en una investigación más amplia, realizada en la Universidad Veracruzana, la cual tuvo como objetivo analizar la relación de la efectividad de la enseñanza con los rasgos personales de los profesores, como edad y género, de acuerdo con la percepción de estudiantes universitarios. Las opiniones vertidas por muchos de los estudiantes encuestados fueron, sin ambages, críticas hacia el actuar de los docentes de acuerdo con su edad. Ello nos llevó a ir al reencuentro de los profesores más criticados; para lo cual se retomó como postura investigativa a la hermenéutica, por permitir la comprensión de la realidad más personal, y como proceder metodológico a algunas pautas propias de la etnografía, en especial la entrevista a profundidad. Congruente con los principios etnográficos, el fin de esta investigación no es juzgar a los docentes; más bien se trata de analizar las contingencias vividas por los académicos al insertarse a la docencia, en este caso, a la Universidad Veracruzana. Los resultados encontrados son reflejos de lo que viven muchos profesores al incursionar en la docencia, allí la mayoría aprende por ensayo y error. Así, a través de este texto, se aspira a generar nuevas vías de formación docente, que rebasen lo instrumental de la didáctica, empezando por el entendimiento de la realidad docente.

**Palabras clave:** Edad – Experiencia - Control de grupo - Shock de la realidad - Profesores noveles

## **Abstract**

This paper presents the partial findings of a larger research which aimed at analyzing the relation between the teaching effectivity and the faculty personal characteristics, such as age, gender, from the university students' perceptions.

The perceptions of these students were mainly criticisms about the teachers' doing, considering their age. We then proceeded to conduct in-depth interviews with such faculty. Hermeneutics was chosen as our research stance as this allows a more personal comprehension of reality; and some patterns of the ethnography as a methodological guide. In accordance with the ethnography principles, the purpose of this research was not to judge the faculty members, but to analyze the eventualities experienced by the academics when starting their teaching career at the Universidad Veracruzana.

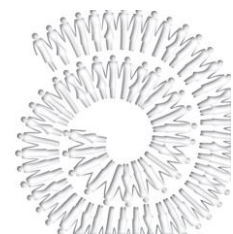
The findings here reported are a mirror of what many teacher experience at their beginning of their careers, when most of them learn by trial and error.

Through this paper, we expect to contribute with new ways for teacher education, which go far beyond the instrumental didactics. We suggest as a good start to grasp and truly understand the teacher's reality.

**Keywords:** Age – Experience – Group – Control - Reality shock - Starting a teaching career.

Recepción: 23-10-2018

Aceptación: 06-03-2019



## INTRODUCCIÓN

El análisis de la práctica docente resulta complejo porque alrededor de esta giran una serie de dimensiones que la determinan de manera imbricada: lo social, lo institucional, lo pedagógico-didáctico, lo valoral, interpersonal, personal, etcétera (Hernández Méndez, 2012). Por ende, cuando se desea investigar en un elemento dentro de alguna de esas dimensiones, la indagación se torna incompleta. A sabiendas de ello, nos avocaremos a la edad (componente intrínseco de la dimensión personal) como un punto de análisis de la docencia que no está aislado de esas dimensiones, pero que para su profundización se enfocará exclusivamente en la inserción de los profesores a la docencia, retomando la edad como elemento de envergadura.

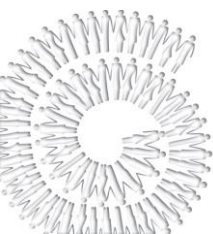
Este texto tiene su génesis en los resultados hallados en una investigación más amplia que se realizó en la Universidad Veracruzana, cuyo objetivo fue analizar la relación de la efectividad de la enseñanza con los rasgos personales de los profesores, tales como edad y género, de acuerdo con la percepción de estudiantes universitarios. Dichos resultados en su conjunto son de gran valía, pero lo referente a la edad de los profesores fue sustancial para repensar en torno a ese elemento que parece poco relevante, pero antípodamente no lo es porque incide en la efectividad de la enseñanza.

En la investigación, los estudiantes relacionaron la efectividad de la enseñanza con la edad, resaltando aspectos como:

- a) falta de dominio de contenidos en los profesores más jóvenes y a veces también en los mayores;
- a) problemas de los más jóvenes para controlar los grupos;
- b) estrategias de enseñanza poco innovadoras de los profesores mayores;
- c) falta de planeación principalmente de los profesores mayores;
- d) dificultades para improvisar y flexibilizar la clase por parte de los más jóvenes;
- e) desidia en especial en algunos de los profesores mayores.

Esos, entre otros aspectos, fueron los que destacaron los estudiantes-informantes de la Universidad Veracruzana (UV) a través de un cuestionario cerrado y vía entrevista a profundidad. Las opiniones de muchos de ellos fueron sin ambages críticas hacia el actuar de los docentes de acuerdo con su edad. Ello nos llevó sin vacilar a adentrarnos en este asunto de la edad de los enseñantes.

Dado que los informantes mencionaron los nombres de los profesores, se optó por ir a su encuentro e indagar sobre cómo fue o es (para el caso de los más jóvenes) su inserción a la docencia y cuáles fueron o son los principales obstáculos o dificultades



que experimentan, puesto que ya se conocían las percepciones de los estudiantes, ahora era necesario conocer las de los mismos profesores.

Bajo esos considerandos, el presente texto tiene como objetivo general, transbordar al lector en el conocimiento de la realidad docente. Se pretende generar la reflexión en torno a estas interrogantes: ¿cómo experimentan los profesores que recién ingresan los procesos de inserción al campo de la docencia?, ¿cómo fue su formación pedagógica que les permitió o no una mejor incorporación a esta profesión? y ¿cuáles han sido, en general, los obstáculos que experimentaron al ingresar a la docencia?

Con estas reflexiones, se aspira generar nuevas vías de formación docente, más centradas en la realidad que viven los profesores, puesto que la mayor parte de los cursos de formación continúan fomentando la didáctica, pero solo desde una mirada instrumental-técnica, que escasamente ha contribuido en el entendimiento de la realidad de los enseñantes y su esfera personal, que permita lograr mejoras no solo para el sistema escolar, sino también para los mismos docentes.

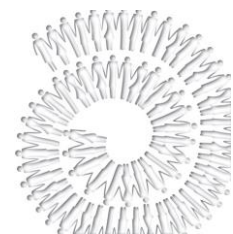
Los referentes teóricos los retomamos de varios autores que se centran en el tema de los rasgos personales y su incidencia en la efectividad de la enseñanza; de esa manera, destacan los trabajos de Abraham (1986), de Hernández Méndez (2009, 2012, 2014) quien precisamente analiza los factores edad y género como incidentes en la práctica docente desde las percepciones de estudiantes, a quienes desde enfoques cualitativos y cuantitativos encuesta vía cuestionarios y entrevistas.

Influyeron también para nuestro estudio, los trabajos de Delamont (1986), sobre todo su ya famosa *Interacción Didáctica*, puesto que esta también observa las diferentes interacciones y reacciones de los estudiantes movidas por las formas de ser, idiosincrasia, lenguaje no verbal, edad, género, entre otros elementos, de los maestros.

Por supuesto, los escritos de Simón Veenman y otros (1988) son “parteaguas” para nuestras indagaciones, ya que ellos directamente construyen sustentos principalmente teóricos, para comprender la influencia de la edad en el trabajo y sentir de los docentes. Muchos estudios se podrían mencionar, pero por espacio pasaremos a comentar la metodología.

## 1. Metodología

Como se expuso, una vez analizadas las respuestas de los estudiantes y detectados quiénes eran los profesores de los que más comentaban sobre la edad y su relación con la efectividad de la enseñanza, fuimos al reencuentro de estos para conocer de cerca su realidad. Así que se decidió, como postura investigativa, situarse en el paradigma hermenéutico, puesto que “La hermenéutica [...] utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad” (Ruíz, 2003, p.12-13).



En este caso, se concibe a la hermenéutica como una vía mediante la cual se obtiene información, y como un filtro por el que se hacen interpretaciones. El o la hermeneuta interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias y sucesos anteriores, así como de cualquier elemento que ayude a entender mejor la situación estudiada (Ruíz, 2003).

La mirada de la hermeneuta es considerada desde una perspectiva *étic*, y la de los informantes desde la *emic*. La orientación *étic* o ética guarda relación con los datos que formula la hermeneuta, tomando en cuenta el conocimiento construido, transcultural; mientras que lo *emic* o émica va en función de los modelos o patrones que prevalecen en una cultura concreta e individual (Ruíz, 2003). Ambas perspectivas son complementarias y análogas en el proceder metodológico.

Metodológicamente se procedió siguiendo algunas pautas propias de la etnografía, como la técnica de la entrevista en profundidad, con el apoyo del guion semiestructurado, para que los informantes nos relataran sus consideraciones.

Para la elaboración de este artículo se recuperan las respuestas que dieron básicamente a estas preguntas -puesto que la información es por demás profusa: ¿cuáles han sido las principales dificultades que ha enfrentado al incursionar al campo de la docencia, en función de su edad? y ¿cómo considera que ha sido la formación pedagógica-didáctica recibida en su Facultad? y ¿le fue suficiente para afrontar retos? En etnografía, es trascendental la entrada al campo que se investiga, el acercamiento cara a cara con los actores educativos, en este caso, el contacto con los profesores de la Universidad Veracruzana, justamente porque se trata de documentar lo no documentado.

Congruente con los principios etnográficos, el fin de la investigación no es cuestionar ni mucho menos criticar a los docentes; más bien, se trata de mirar y analizar las contingencias encontradas o vividas por los académicos universitarios.

## 1.2. Proceso de selección de la muestra

Aunque en los estudios con enfoque cualitativo no son indispensables los muestreos. A continuación, se explica el procedimiento de selección de informantes que participaron en la muestra. Como antes se dijo, los estudiantes de la investigación que precedió a esta criticaron sin reparos algunas de las acciones de los enseñantes y las relacionaron con la edad. En tanto que fueron cincuenta estudiantes entrevistados de diez Facultades de la Universidad Veracruzana, se decide seleccionar al azar únicamente a dos Facultades, resultando elegidas la de Idiomas y la Pedagogía. De ambas se seleccionan seis profesores, tres y tres, los más mencionados por los estudiantes por la incidencia de la edad en la efectividad al enseñar. Aquí lo importante fue resaltar el dato cualitativo,



las respuestas literales de los profesores e ir las analizando a la luz de algunas teorías de acercamiento al tema.

De ese modo, de la Facultad de Pedagogía se escogieron a las maestras Socorro, Martha y Rebeca (son seudónimos para conservar el anonimato), y de Idiomas a la maestra Patricia y a los maestros Paco y Erasmo (seudónimos).

Ha de resaltarse que las maestras Socorro y Martha, de Pedagogía, tienen más de cincuenta años de edad y más de veinticinco en la docencia. Ellas se eligieron porque los estudiantes hicieron críticas a su forma de enseñar y se consideró relevante recuperar sus experiencias; los demás profesores son jóvenes, su edad oscila entre 23 a 29 años.

## 2. Resultados

Los resultados giran en torno a las mismas preguntas que se les hicieron a los seis profesores: ¿cuáles han sido las principales dificultades que ha enfrentado al incursionar al campo de la docencia, considerando su edad? y ¿cómo consideras que ha sido la formación pedagógica-didáctica recibida en tu Facultad?, ¿ha sido suficiente para enfrentar retos en el aula?

Sus respuestas viran en diversas problemáticas, pero para efectos de este artículo solo se analizan algunas que resumiremos en tres categorías: 1) shock de la realidad, 2) dificultades para relacionarse y controlar al grupo y 3) dificultades para improvisar y relacionar la teoría con la práctica.

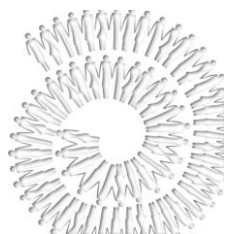
### 2.1. Shock de la realidad

El Shock es un estado de fuerte impresión e incluso conmoción que experimentan algunos maestros cuando al ingresar a la docencia llevan consigo una imagen idílica de esta, que se contrapone con la realidad. La mayoría de los profesores entrevistados idealizaron, sobre todo a sus alumnos, pues los imaginaban prestos al aprendizaje.

Yo fui buena alumna, entonces me imaginaba que mis alumnos querían aprender y me doy cuenta de que no, que están muy desmotivados y tengo que hacer malabares para que despierten y pongan atención. (Profesora Patricia. Idiomas)

Cuando ingresé sí me decepcioné mucho. ¡¡¡La teoría pedagógica no sirve!!! Me dije. Todo lo que en teoría había aprendido no me servía. Se supone que los alumnos son dulces, obedientes, ganosos por aprender y nada que ver. Actualmente son flojos y desinteresados, salvo algunas excepciones. La experiencia me enseñó a que la teoría es rebasada por la realidad. (Profesora Socorro. Pedagogía)

Estas dos citas representan las opiniones de los demás entrevistados. La profesora Patricia es bastante joven, 23 años, es recién egresada y en estos momentos presencia





ese choque con la realidad; mientras que la profesora Socorro tiene 52 años y habla de ese shock, pero como algo que experimentó al ingresar a la docencia y que le ha dejado mucho aprendizaje: “La realidad supera la teoría”.

Los profesores inexpertos, a menudo, piensan que los alumnos esperan con ilusión ser instruidos, que están altamente motivados (Veenman, 1998, p.43).

La frase “la práctica hace al maestro” responde cabalmente a la realidad de los docentes noveles, quienes, a pesar de haber llevado materias pedagógicas, no son suficientes para su formación inicial.

Sí llevamos cursos y padres ¿no? Pero no nos forman para comprender la realidad, es solo teoría y en el caso de Idiomas te enseñan muchas cosas prácticas, mucha dinámica. Te enseñan a elaborar material didáctico, pero jamás vimos algo que nos dijera cómo sería la vida en las aulas. (Profesor Paco. Idiomas).

Los tres entrevistados de Idiomas coinciden en que la Facultad no les formó para hacer frente a los conflictos que se viven en las aulas. El maestro Erasmo refirió: “Yo aprendí por ensayo y error y pues siento que hago lo correcto, soy muy duro con los alumnos, quizás me odien, pero de que van a aprender van a aprender”.

Al respecto, Varela y Ortega (1984) afirman que la formación inicial no cubre las necesidades pedagógicas de los maestros, pues se les proporciona la teoría sin conexión con la práctica. Y lo que es peor, la realidad rebasa la teoría.

Para el caso de Idiomas, prevalece el enfoque conductista de enseñanza, ello se deja entrever en los programas de las materias que se ofrecen -la mayoría de corte instrumental-, con carencias de teoría. Adicionalmente, muchos de los profesores que imparten clases son de Estados Unidos, formados bajo ese paradigma. Por supuesto que el conductismo tiene elementos valiosos, sin embargo, no permite acercar a los futuros docentes a la realidad que se vive en las aulas, con estudiantes diferentes a los de antaño, con esquemas de convivencia distintos.

Mira, nos enseñan a motivarlos al aprendizaje y a aplicar castigos a los que no cumplen. Creo que eso fue lo mejor que nos enseñaron, pero nunca nos dijeron que habría problemas reales con alumnos. Yo jamás imaginé que habría alumnos agresivos y la escuela no me formó para saber qué hacer. (Profesora Patricia. Idiomas).

Motivarlos, castigarlos, ajá y qué haces cuando todos deciden no entrar a tu clase o nadie te hace caso o no llevan la tarea. (Profesor Paco. Idiomas).

Hasta aquí el tema del shock de la realidad docente, para pasar al problema “el control de grupo”. De hecho, las dificultades para relacionarse y controlar al grupo conducen a ese shock.



## 2.2. Dificultades para relacionarse y controlar al grupo

Hernández Méndez (2014) recupera algunas investigaciones en torno a los maestros principiantes encontrando que atraviesan justamente problemas para controlar al grupo escolar. Empero se supone, esas dificultades no deberían presentarse con grupos de universitarios, ya que se trata de jóvenes de dieciocho años en adelante. No obstante, los entrevistados mencionaron problemas con varios alumnos y, en concreto, para controlar al grupo.

Las dos maestras mayores de Pedagogía señalaron que a su ingreso si les costó controlar al grupo, pero ahora ya no. Cabe señalar que la edad alude a las diferentes etapas por las que el hombre se desarrolla: infancia (primera e intermedia), adolescencia y edad adulta (temprana, intermedia y tardía). Los profesores entrevistados son adultos, pero los de 20 a 40 años, de acuerdo con Papalia (2001), se ubican en la fase temprana y los que tienen más de 40 años en la intermedia. Forman parte de la adultez tardía quienes tienen más de 65 años.

Hablar de juventud y vejez resulta polémico y relativo porque una persona de 30 puede estar físicamente joven, pero mentalmente puede parecer de más de 75. Por eso, para no entrar en polémica, nos referiremos como profesoras mayores a las dos de Pedagogía, Martha y Socorro, que tienen más de 50 años de edad, solamente para diferenciarlas, pues aquí lo importante es la experiencia y no tanto la edad.

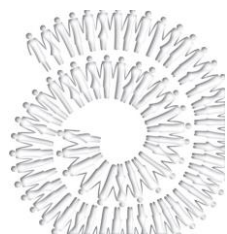
Al principio lo canijos no me hacían caso y yo me desgañitaba. Me veían muy joven y eso hacía que no me respetaran. (Profesora Martha. Pedagogía)

Antes me estresaban, no sabía poner el orden, hoy se calman o se atienen a las consecuencias. (Profesora Socorro. Pedagogía).

Como se observa, ellas ya saben controlar al grupo, la experiencia les ha enseñado. Experiencia de la que adolecen los profesores más jóvenes.

Yo quise ser su amiga desde un principio y fue un error porque después no me hacían caso. Se ponían a hablar en mi clase, no hacían las actividades. Tuve que hablarles más fuerte y a veces me atienden. (Profesora Patricia. Idiomas).

La transición de la Facultad a la enseñanza puede vivirla el profesor novel como “shock de la realidad” si revela que la teoría que aprendió no responde a los inconvenientes prácticos que se manifiestan en el aula y no dispone del carácter para resolverlos. Las nuevas pedagogías postulan por un trato humano y cordial al estudiante, por los principios de libertad, equidad, democracia, entre otros. Sin embargo, al aplicarlos por primera vez, al profesor principiante no le producen los efectos anhelados. Veamos la siguiente cita:





Mi primera semana de enseñanza me dejó desesperado, casi deseando haber terminado mi doctorado para poder enseñar a un grupo de dóciles universitarios algo sobre Wittgenstein. Mi primer error fue presentarme a la clase como Herb, en vez de Mr. Kohl. Había hecho lo mismo en Walden y me pareció una buena idea, pero en 20 manzanas a la redonda de la escuela pública 145, a los únicos adultos a los que se llamaba por su nombre de pila eran aquellos a los que no se respetaba y a los que se quería atormentar. En apenas una semana pasé de ser el informal Herb, con una apariencia severa, poco natural. Mis alumnos me enseñaron pronto que tenía que imponer mi autoridad antes de poder enseñar algo [...]. (Herbert Kohl citado en Simon Veenman, 1998, p.39)

El profesor Erasmo, que es poco apreciado por sus alumnos, prefiere ponerse una careta de autoritario para ganarse el respeto del grupo:

Yo de plano desde el principio entré muy duro y no permito que se me acerquen, doy las reglas y dicto rápido. (Profesor Erasmo. Idiomas).

Por supuesto, él no tiene dificultades para controlar al grupo, como sí la maestra Patricia e incluso el maestro Paco:

Prefiero ignorar lo que dicen a mis espaldas. Sé que hablan de mí y muchos no me hacen caso e incluso de plano se salen de mi clase mientras estoy hablando, pero yo me conformo con los que quieran aprender, aunque sean pocos.

Es de anotarse que tales dificultades no se presentan solo por la edad, en especial por ser bastante joven, pues intervienen otros elementos como la personalidad y el carácter. Así, por ejemplo, una persona permeable a los conflictos emocionales es más propensa a enfrentar dificultades para relacionarse y por ende para controlar a un grupo escolar.

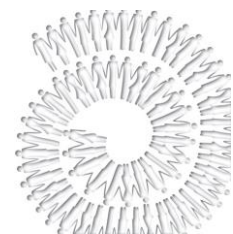
No hay nada más perjudicial para la autoestima de los profesores que empiezan con una clase mal llevada. El primer año de enseñanza es el período más crucial en el desarrollo de la carrera del profesor y esta evolución no debe bloquearse prematuramente. (Simon Veenman citado en Villa, 1998, p.55)

La docencia es una de las profesiones que más requiere del reconocimiento de otros. Un gesto de rechazo por parte de los alumnos es para el profesor principiante un atentado contra su autoestima; un gesto de aceptación, como una sonrisa, representa un premio, más que “salir librado” del primer día de clase (Hernández Méndez, 2009).

Algunos elementos que influyen en esos problemas que enfrentan los profesores noveles para controlar al grupo, inclusive para entablar relaciones armoniosas con los alumnos sin perder la autoridad, tiene que ver con la inestabilidad laboral, lo que los conduce a cuidar las relaciones interpersonales y deciden ser tan permisivos que los alumnos aprovechan para sacar ventaja. En estos casos, la maestra Patricia y el maestro Paco



son permisivos, sobre todo él, quien opta por pasar desapercibido el hecho de que sus



alumnos no entren a su clase y no los reprende por ello. Ambos son profesores interinos o como ellos mencionaron “son suplentes de los titulares y los alumnos los tratan como suplentes”. Situación que no se presenta en Pedagogía, y la maestra Rebeca, quien es joven de 25 años, lo señaló:

Al irse el maestro dueño de la materia, uno entra y los alumnos no saben que no es tu materia, uno es dueño y autónomo. (Profesora Rebeca. Pedagogía)

En Idiomas, los titulares acostumbran a darle el programa a los interinos o suplentes y consejos para impartir la materia.

Nos dan el programa, nos dicen cómo debemos enseñar, qué actividades poner y algunos hasta vienen a ver que estemos haciendo lo que nos dijeron. (Profesora Patricia. Idioma).

Su situación de interinos los hace endebles ante la autoridad de los titulares, quienes, en lugar de inducirlos en el campo de la docencia, toman el rol de titulares vigilantes o supervisores de lo que con imposición suponen debe enseñarse. Los cuatro docentes noveles entrevistados sostuvieron no haber recibido el apoyo de los titulares o dueños de las materias.

La maestra Rebeca de pedagogía comentó: “Jamás los vemos ni como vigilantes ni controladores. Se van y uno da la clase como puede”. Pese a que los profesores titulares de Idiomas están al tanto de que se lleven a cabo sus programas. En realidad, no apoyan a los jóvenes profesores en su inserción a esta profesión:

Vigilan, pero no apoyan. Yo no sabía que había que firmar entrada y salida, que hay que ir a juntas, trabajar con otros colegas en academias, no sabía cuándo termina el semestre, en fin hay tantas cosas que aprendí al golpe. (Profesor Paco. Idiomas).

Escenario semejante presenció la profesora Patricia, quien además por desconocimiento de la micropolítica institucional, tuvo conflictos laborales:

Yo creí que uno podía votar por quien quisiera para que fueran, ya miembros del consejo o directores, ingenuamente voté por la oposición y eso me costó casi mi salida de la Facultad (Profesora Patricia. Idiomas).

La mayor parte de los maestros experimentados no auxilian a los “inexpertos”, probablemente porque a ellos nadie les apoyó y decidan que estos aprendan por ensayo y error.

De por sí, señala Hernández Méndez (2012), frecuentemente las relaciones con los compañeros de trabajo o colegas se caracterizan por la falta de comunicación y entendimiento; pareciera que el trabajo de cada uno de los profesores no repercutiera en el de los demás o no guardara ningún vínculo. La enseñanza camina por derroteros de



individualismo, en los que los profesores no están acostumbrados a trabajar en equipo ni a compartir sus proyectos, ni preocupaciones (Esteve et al., 1988).

Afirma Hernández Méndez (2014) en su investigación sobre la edad de los profesores, quien se atreve a compartir sus experiencias y sus dudas en busca de apoyo o aclaración será descalificado por los demás por su excesiva espontaneidad e inmadurez. Al respecto, dice Ortiz (1994) como si al rol docente se llegara ya en condiciones de experto.

Los profesores noveles prefieren callar y aprender solos, aunque se equivoquen. Abraham (1986) en su trabajo titulado *Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes* devela que existen celos entre colegas: “Las enseñantes jóvenes toman distancia y disimulan la rivalidad atribuyendo la causa a un nivel impersonal relacionado con el estado biológico de la juventud en relación con la vejez” (p.34).

Las maestras jóvenes creen que las enseñantes veteranas se distancian de ellas porque envidian la juventud que las caracteriza; sin embargo, asegura Hernández Méndez (2012) más que envidiar la juventud, ven a estos colegas (mujeres u hombres) como perturbadores del clima emocional conservador de la institución.

Son los jóvenes, generalmente por su situación laboral, quienes manifiestan mayor disposición para los cambios, para realizar proyectos, para el trabajo conjunto, etc. Cambios que muchas veces no les convienen a los profesores veteranos, pues su deseo es mantener modelos más conservadores de intervención educativa.

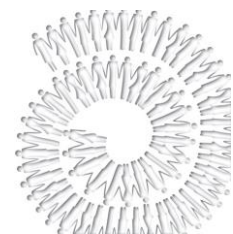
Tales tendencias pueden entrar en conflicto, generando culpabilidad y malestar, tanto a los veteranos, por haber sido absorbido por un clima conservador de adaptación al medio, como a los noveles, por desestabilizar los planes de trabajo de sus compañeros, así como por no encontrar el apoyo necesario para el desarrollo de sus proyectos de intervención (Ortiz, 1994, p.51).

Sin adéntranos mucho en el análisis de esta situación, por falta de espacio, podemos decir que es la inestabilidad laboral la que los condiciona a adaptarse, guardar silencio y dudas, aprender a estacazos.

En ese orden de ideas y regresando al tema de control de grupo, la estabilidad laboral les da seguridad a los profesores, comentaron las maestras mayores de Pedagogía:

Sí, claro, porque además se cuenta con el apoyo del consejo técnico y de la dirección, que apoyan a los profesores de tiempo completo. (Profesora Socorro. Pedagogía)

Esa estabilidad laboral les permite imponer su autoridad como docentes. Moskowitz y Hayman desde 1976, al comparar la conducta de maestros principiantes con la de experimentados, concluyeron que los primeros permiten el desorden en la clase, como si al no ser reconocido fuera a desaparecer.



Los docentes experimentados saben cómo ejercer su autoridad y a veces caen en el autoritarismo. Empero no solo los mayores lo hacen, el profesor Erasmo es autoritario y él reconoce que le ha funcionado para controlar al grupo “y hacerse obedecer”.

Mucho se puede decir al respecto, por principio que saber ejercer el poder es esencial para tener control de la clase, para ser respetado y requerido por los estudiantes. De allí la valiosa ecuación baconiana poder-saber, saber-poder. Desde la perspectiva foucaultiana:

[...] en el aula, el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber, cuando moldea la conducta de sus alumnos; y estos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, detrás del cual subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Allí, el poder se manifiesta de muchas formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias (Hernández y Reyes, 2011, p.64).

El profesor que mejor ejerce el poder es aquel que sabe utilizar dispositivos o técnicas de poder idóneos para mantener ordenado a un grupo, sin necesidad de recurrir a la violencia verbal, a gritos o a forzar a los alumnos. Como señalan Hernández y Reyes (2011), un buen maestro es aquel que sabe ejercer el poder y lo comparte, pues las relaciones de poder deberían ser simétricas.

Más se puede decir de los maestros entrevistados, que, sin criticarlos, se notan dificultades para saber ejercer el poder desde una concepción positiva, pues en palabras del mismo Foucault (1994), el poder no solo tiene efectos negativos, sino también positivos. Se requiere de líderes que sepan ordenar y hacerse escuchar sin recurrir a la fuerza. Alguien que no sabe ejercer el poder, difícilmente logrará que aprendan sus alumnos.

En ese tenor, para ejercer el poder, y por ende para controlar al grupo, argumenta Hernández Méndez (2014), es fundamental el dominio de la materia o disciplina que se enseña. El conocimiento amplio del contenido da seguridad y propicia la creatividad del profesor para buscar formas diferentes de enseñar; sin embargo, la falta de experiencia puede ser un inconveniente. Pasemos al análisis del tercer apartado, en el que se amplía el tema.

### **2.3. Dificultades para improvisar y relacionar la teoría con la práctica**

Nuevamente aquí se acomoda la frase “la práctica hace al maestro”. Puede ser que un profesor principiante tenga dominio teórico de alguna materia, ya que lee y prepara la clase; no obstante, carece de conocimientos prácticos y empíricos que faciliten el vínculo entre teoría y práctica. Ello expresó una de las maestras experimentadas de Pedagogía:



Cuando empecé a dar clases, me dieron la materia Evaluación curricular, yo había leído los libros de cabecera de la Facultad, pensé que no sería difícil dar esa materia, pero no fue así. Se me hizo muy complicada porque nunca había hecho una evaluación curricular. Yo no tenía elementos prácticos o de la realidad que pudiera traer al aula; entonces mis palabras teóricas no tenían eco en los alumnos. (Profesora Socorro. Pedagogía)

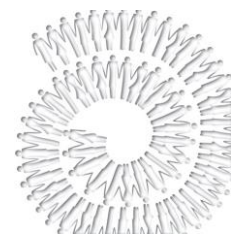
Por su corto trayecto, un profesor novel no cuenta con la experiencia que más adelante tendrá. Es por eso que ellos son los que más planean, sistematizan y llevan orden durante su clase, lo cual resulta ventajoso, aunque a veces no tanto porque no siempre están preparados para los imprevistos.

Marcelo (1987), Borko y Putnam (1996) y Hernández Méndez (2014) analizan las diferencias entre los profesores expertos y los principiantes cuando toman decisiones de planificación y organización de la enseñanza. En sus resultados encuentran que los profesores principiantes desarrollan una estructura fragmentada de la lección, provocando a veces la confusión de los alumnos; sus clases llegan a ser lineales, casi no introducen cambios; siguen el programa y el contenido de la clase previamente planificada; solicitan la intervención de los alumnos, pero menos que los profesores expertos. Estos últimos hacen modificaciones y sugerencias a la exposición de los estudiantes.

Ante la fragmentación de la clase, y su linealidad, los estudiantes pueden presentar dificultades para aprehender los contenidos, lo que se complicará si los profesores principiantes no aclaran las dudas. Y es que muchos de los ellos aceptan impartir la materia que les asignen, aunque no las dominen o ni siquiera les gusten, pues esperan ser promovidos.

Entre las dificultades que he enfrentado está el que me dan materias que no me gustan, entonces debo estudiar más y planear para no mortificarme porque el tiempo no me alcance [...] por eso pongo muchas dinámicas para que ellos trabajen, porque también es importante hacer que se muevan (Profesora Rebeca. Pedagogía).

Muchos elementos pueden escudriñarse de lo dicho por la profesora Rebeca, uno de estos es el tiempo. Hernández Méndez, Partido Calva, y Hernández Méndez en la ponencia que presentaron en X Congreso Nacional de Investigación Educativa (2009), comentaron que para los profesores principiantes una hora de clases les parecerá mucho tiempo; tres horas, una eternidad. Es más común que un profesor joven vea su reloj que uno mayor, a quien los alumnos tienen que decirle que se ha acabado la hora, ya que podría seguirse de largo, y esto lo puede hacer (aunque hay excepciones) porque cuenta con mayor cúmulo de conocimiento y de experiencias y, por lo mismo, tiene múltiples formas de relacionar la teoría con eventos prácticos.





Esto no te lo diría si me lo hubieras preguntado hace unos veinte años. Hoy te lo digo porque eso pasó y los años como sea, pero dan seguridad. Es difícil que un joven reconozca que le angustia el tiempo.

Cuando me dieron una clase de tres horas seguidas me angustié mucho, y uno prepara bien la clase con muchas actividades para que no sea la de malas y no te alcance el tiempo, qué oso con los alumnos. Ahora, el tiempo ni me alcanza, ¡¡les hablo de tantas cosas!! (Profesora Martha. Pedagogía)

En la citada ponencia, Hernández Méndez, Partido Calva y Hernández Méndez (2009), también sostuvieron que esa habilidad de relacionar la teoría con eventos prácticos ha propiciado que los profesores expertos improvisen, al grado de que algunos ya no preparan la clase, como sí lo hace la mayoría de los principiantes.

Porque me cuesta improvisar, precisamente preparo más la clase, pero fíjate que cada vez más puedo entretener la teoría con eventos de la vida. Lo que me preocupa es que por ser tan joven los alumnos a veces dudan de mi capacidad. (Profesora Patricia. Idiomas)

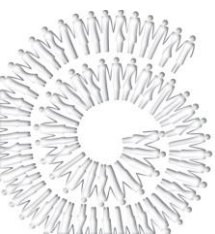
Lo que menciona la profesora Patricia es razonable, su juventud la hace parecer como la hermana apenas mayor que ellos.

En sus investigaciones, Sara Delamont (1985) demostró que los estudiantes consideran que un maestro es bueno si maneja los contenidos y mantiene control de grupo, y ello lo logran, en gran medida, los mayores.

Con relación a eso, Peterson en Hernández (2012) denotó que la edad del maestro que se inicia en la docencia corresponde a la de un hermano o hermana mayor de los estudiantes. A la mitad de su carrera alcanza la edad de los padres, y al final, tiene la edad del abuelo de los estudiantes. En ese sentido, al principio, los estudiantes lo perciben como un amigo o confidente en quien se puede confiar por ser joven.

La empatía es una cualidad de los maestros jóvenes, en general. Más tarde, lo verán como un padre o madre que desea protegerlos y apoyarlos, que les llama la atención y hace reproches. El hecho de semejarse a un hermano un poco mayor puede ser prudente o contraproducente, depende de la capacidad para ejercer su poder que es legítimo institucionalmente. Su empatía generacional puede ayudarle a comprender a los alumnos y a buscar nuevas vías para motivarlos y conducirlos al aprendizaje.

Por otra parte, el corto tiempo que llevan dando clases los profesores principiantes, y su escasa o nula formación pedagógica, los arrastrará a cometer errores, tales como: mentir, simular, tomar actitudes deshonestas, ser permisivos, etcétera; pues gran parte de ellos no solo tienen temor del tiempo, sino también de que los alumnos descubran su falta de dominio de los contenidos y de su espontaneidad para impartirlos, o que



sus colegas descubran su ignorancia de las reglas y hábitos institucionales. Entonces muchos decidirán fingir saber y estar en desacuerdo con lo que no lo están por convicción.

Con relación a ello, Hernández Méndez (2011, p. 109) comenta

[...] el maestro principiante, en su afán de llevar el control de la clase y de que no noten su inseguridad, puede presentarse con una máscara de rudeza, imponiendo su autoridad; no ser auténtico; quizás desee bromear o hacer sentir bien a los alumnos, pero su actitud defensiva y de inseguridad lo inhiben. Con los años aprenderá a actuar con naturalidad”.

Para Díaz Barriga (1994), estos errores de los profesores jóvenes se deben tanto a su inexperiencia como a la presión a la que están subordinados.

En la tarea docente, el profesor se ve continuamente obligado a resolver situaciones, a tomar decisiones y actuar. El problema es que, conforme avanza el tiempo del ejercicio profesional, estos errores iniciales pueden convertirse en formas cotidianas de operación y en simples comportamientos defensivos. (p.54)

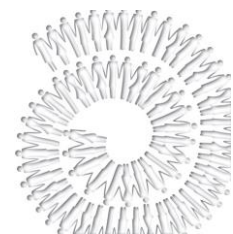
Aunque el sometimiento no es explícito, sino más bien tácito, y como diría Luhmann (1996) es un código vedado. El caso de los profesores de Idiomas es muy ilustrativo de ese código oculto. Aparentemente, los profesores mayores están atentos y preocupados por sus alumnos, y por eso procuran que los suplentes impartan la clase como ellos creen que sea mejor. Es probable que crean que les hacen un favor a los suplentes al proporcionarles su programa y al darles orientaciones de cómo deben enseñar. No obstante, la realidad es la existencia de una imposición y absolutismo y de una negación al derecho de la libertad de cátedra.

Los profesores principiantes no desacatan las “orientaciones” de los expertos o titulares. Pueden estar de acuerdo con estas o no, el asunto es su aceptación sin alegatos, pues no son solicitadas sus opiniones.

Del mismo modo, aceptan la asignación del rol de suplentes y que la institución los demarque delante de los alumnos, quienes por default no desean que sean los suplentes quienes les den clases (eso se detectó en la indagación que dio origen a esta).

Ha de apuntarse que, para un novato, el hecho de que un experto le comparta su programa y le brinde orientaciones de cómo enseñar, resulta extraordinario; empero lo que sucede en Idiomas es el énfasis a posicionar al profesor principiante en su calidad de suplente, quien debe limitarse a instrumentar el programa tal como se le diga.

Luego, no se le está ayudando a los principiantes a desarrollar su creatividad ni espontaneidad de la que ya de por sí adolece por su falta de experiencia. Veamos lo que dijo el maestro Paco:



Los titulares van al salón y los alumnos saben que nosotros somos los suplentes. Delante de los alumnos nos dicen cómo tenemos que enseñar X contenido y cómo evaluar [...] la verdad para no tener problemas hacemos lo que nos piden. [...] Pienso que los alumnos nos tratan como de segunda por eso (Profesor Paco. Idiomas).

El profesor Paco al terminar la entrevista dijo que le gustaría que los alumnos no supieran que él es suplente.

En Pedagogía, como vimos, no existe esa figura de suplentes o no se visualiza en la Facultad, por lo que van más seguros al aula.

Finalmente, se sostiene que el acompañamiento bien llevado de los titulares podría minimizar mucho el problema de lo escueto de las explicaciones, la direccionalidad e inflexibilidad de la clase de los principiantes y la falta de conexión de ejemplos reales con la teoría.

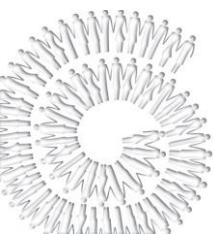
## CONCLUSIONES

Como es de observarse, a pesar de que nos concentramos en el análisis de tres categorías o problemas principales por los que transitan los profesores noveles, salieron a la luz otros de gran transcendencia, como la escasa espontaneidad y soltura al dar la clase, la imposición de los titulares y directivos, el sometimiento y acatamiento sin alegatos por parte de los principiantes. También se reveló la falta de respeto de los alumnos hacia la autoridad de los maestros principiantes, precisamente por las dificultades para ejercer el poder, y la inseguridad que asienten, sobre todo por la inestabilidad laboral. Seguramente que existen otros elementos conflictivos por los que atraviesan día a día los profesores que recién ingresan a la docencia, y que no se han documentado.

La institución parece ignorar esta realidad. Los maestros expertos actúan como si la desconocieran, siendo que ellos también transitaban por similares derroteros. Las profesoras mayores entrevistadas lo admitieron al recordar los trances por los que pasaron.

Por su parte, los profesores noveles prefieren callar su falta o escaso conocimiento de las reglas institucionales y de las de los colegas veteranos; ocultan sus dificultades para relacionarse con los otros, para controlar al grupo escolar, improvisar y flexibilizar la clase, su carencia de elementos prácticos para vincularlos con la teoría, etcétera. Acatan reglas e imposiciones por su inestabilidad laboral y guardan silencio para no verse ante los demás como incapaces o demasiados ingenuos; como si a la docencia se llegara en calidad de expertos.

Es así como prefieren aprender a ser docentes por ensayo y error. Errores que podrían al menos mitigarse si la institución trabajara en equipo, no evadiendo esa realidad,



pues cada error tiene un costo: el más notorio, que los alumnos no aprendan y se decepcionen por la carrera, y luego que eso conlleve a conductas de irrespeto, apatía y hasta rechazo por parte de ellos. Pero quizás lo más importante de todo son las repercusiones que puedan ocurrir en el mismo profesor principiante, en su seguridad, estabilidad emocional, espontaneidad, en su crecimiento profesional e incluso en su autoestima.

El maestro que aprende por ensayo y error puede desalentarse, cansarse e incluso frustrarse al no ver reconocido su esfuerzo. Su cansancio o frustración acarrearán una serie de males mayores como disimulos, mentiras, desidias, entre otros.

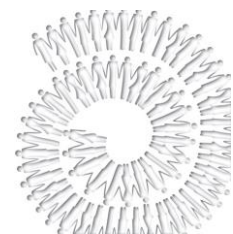
El maestro joven llegará a mayor, con experiencia para dominar el contenido y conectarlo con saberes prácticos-reales, flexibilizar la clase, controlar el grupo, pero también arribará con usanza para simular que enseña, que se interesa por los estudiantes y, en general, por la vida académica de la institución.

Por supuesto que no es generalizable para todos los maestros esas reacciones o actitudes, pues por fortuna siempre hay excepciones. Lo cierto es que esa situación sí puede propiciarlas en muchos de esos profesores principiantes.

Evitar el ensayo y error, común de los profesores novatos, podría salvar de todos esos males. Además, no todo en esos docentes es perjudicial, puesto que cuentan con cualidades bastante positivas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, por su cercanía generacional. El ser joven lo hace verse como un compañero del alumnado, los comprende y puede hablarles de lo que les interesa, ya que conoce sus gustos. Además, su juventud le ayuda a no cansarse y enfermarse, a ser más apto para innovar e inventar y trabajar con más ahínco.

De esa forma, la institución lejos de ignorar la situación por la que transitan la mayoría de los profesores principiantes al campo de la docencia, debería reconocerla y fomentar el trabajo en equipo, donde todos aprenden de todos, inexpertos de expertos y viceversa, con el afán de apoyarse en pro de la institución y de todos los que en esta trabajan, por el aprendizaje y por el bienestar laboral, interpersonal y personal.

Adicionalmente, la naturaleza de los cursos de formación docente debe ser otra, pues no basta con medio saber instrumentar la didáctica. Un futuro profesor y un profesor principiante deben analizar la complejidad de la docencia, las múltiples dimensiones que la determinan, donde el profesor es una persona condicionada por lo social, reglas institucionales y burocráticas, por relaciones entretnejidas entre colegas, directivos y alumnos, por una pedagogía y una didáctica que dicta preceptos de cómo educar y enseñar.

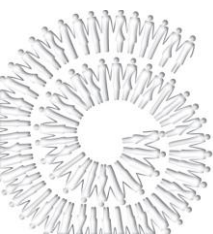


Tampoco basta con enseñarles una pedagogía contemplativa, predictiva o incluso romántica porque no se les prepara para encarar problemas reales que se presentan en el aula. Quizás sea necesario repensar una pedagogía de conflicto.

Mucho se puede hacer por mejorar la situación de los profesores principiantes, creemos haber abierto un pequeño horizonte para ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (Comp.) (1986). *El enseñante es también una persona: un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. Barcelona, España: Gedisa.
- Borko, H. y Putnam, R. (1996). Learning to teach. En P. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York, United States: Macmillan.
- Delamont, S. (1986). *La interacción didáctica*. Madrid, España: Kapeluz.
- Delamont, S. (1985). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona, España: Oikos.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva imagen.
- Esteve, J. (1988). *El Malestar Docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI
- Hernández Méndez, G., Partido Calva, H. y Hernández Méndez, E (2009). La efectividad de la enseñanza y su relación con la edad de los enseñantes. Aproximaciones a las percepciones de los estudiantes universitarios. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>
- Hernández Méndez, G. (2012). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*: México: Arana.
- Hernández Méndez, G. (2014). La efectividad de la enseñanza y su relación con los rasgos personales de los docentes. Percepciones de estudiantes universitarios. México: Universidad Veracruzana.



Hernández Méndez, G. y Reyes, María del Rosario (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33 (133), 162-173. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010)

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: EAC:

Moskowitz, G. and Hayman, J. (1976). Success Strategies of inner-city teachers: A year-long study. *Journal of Educational Research*, 69, 83-288

Ortiz Oria, V. (1994). *Los riesgos de enseñar. La ansiedad de los profesores*. Salamanca, España: Amarú.

Papalia, D. (2001). *Desarrollo humano: con aportaciones para Ibero América*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

Ruiz, O. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Varela, J. y Ortega (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Morata.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la formación inicial. En A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.36- 68). Madrid: Narcea.

Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

---

<sup>1</sup> Griselda Hernández Méndez es Especialista en Docencia, con Maestría en Tecnología Educativa y Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Es investigadora del IIESES, y profesora de la Facultad de Historia, de la Universidad Veracruzana. Actualmente coordina el programa de Tutorías y el programa de Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Veracruzana. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libro. Entre sus libros destacan: *Práctica docente más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesa, bancos*, *La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes*, *Percepciones de estudiantes universitarios y Enseñanza constructivista del álgebra*. *Narrativa de cuatro voces*.

