



CHOQUE DE REALIDAD EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES DE PRIMARIA EN SAN LUIS POTOSÍ

María Cristina Amaro Amaro
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de profesores.

Tipo de ponencia: Reportes parcial de investigación.

Resumen:

La inserción profesional de los docentes parece mantenerse como un eslabón perdido entre la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional, incluso pese a las políticas de acompañamiento y programas que actualmente existen en México; esta situación trae como consecuencia que las primeras experiencias que viven los profesores noveles les provoquen lo que Veenman (1984) denomina choque de realidad, un colapso que ocurre cuando se vive la realidad educativa y se derrumban las expectativas construidas sobre la docencia durante la formación inicial, provocando incertidumbre y frustración a los principiantes.

En tal sentido, la presente investigación forma parte de un proyecto más amplio que busca comprender la transición que experimentan los profesores noveles al egresar de la Escuela Normal e ingresar al Servicio Profesional Docente. La investigación se desarrolla bajo el enfoque del método biográfico narrativo, a partir de los relatos de 11 profesores noveles que laboran en distintas zonas del estado de San Luis Potosí. Un primer acercamiento al análisis de los resultados muestra las experiencias de choque de realidad que viven los profesores al iniciarse en la docencia, lo que proporciona información valiosa para considerar en el diseño de programas de acompañamiento

Palabras clave: Inserción profesional, profesores noveles.

Introducción

Existe una amplia tradición de estudios referidos a los primeros años de enseñanza de los profesores, y por tanto pareciera que ya se ha dicho todo sobre ellos; no obstante, las formas en que los docentes noveles viven la iniciación a la enseñanza varía en función del lugar geográfico, el contexto y el momento histórico, además de los constantes cambios macro políticos que actualmente atraviesa México, derivados de reformas y contrarreformas, que repercuten en el ámbito educativo y que orillan al novel a iniciarse en la profesión en medio de un escenario cambiante (Ávalos, 2009). Todo lo anterior hace que el estudio del proceso de iniciación a la docencia siga vigente.

Pero la problemática sobre la iniciación a la enseñanza no surge de manera aislada, sino que está fuertemente ligada a la formación inicial. Ésta representa un nudo crítico para los sistemas educativos en América Latina, pues “refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (Robalino, 2005, p. 13), y aun cuando se llevan a cabo acciones para contrarrestar tal situación, los resultados de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) de la UNESCO muestran que “los esfuerzos parecen haberse orientado más a aumentar la cantidad de docentes disponibles que a elevar los niveles de formación profesional de los educadores” (ORELAC/UNESCO, 2013, p. 114). En consecuencia, la formación inicial no garantiza que los docentes recién egresados cuenten con las características profesionales necesarias para hacer frente a los retos educativos, que implican desarrollar una enseñanza de calidad, aun cuando un examen de oposición los clasifique como idóneos.

Además, la experiencia personal en la formación permanente de profesores de educación primaria ha permitido percibir de cerca las dificultades a las que se enfrentan los docentes, específicamente los recién egresados, como producto del panorama descrito anteriormente sobre la formación inicial, lo que dificulta significativamente el proceso de transición que ocurre durante la inserción a la docencia.

Una de las situaciones más recurrentes es la demanda explícita, por parte de los docentes, de técnicas prediseñadas y aplicables que permitan dar solución a situaciones que se presentan cotidianamente en la práctica. Lo anterior permite vislumbrar que la formación inicial docente se lleva a cabo desde una perspectiva técnica, es decir, al profesor se le forma para transmitir el conocimiento construido por otros, a través de técnicas, habilidades y procedimientos que son eficaces para la enseñanza (Pérez Gómez, 1992); de esta manera, la formación supone problemas definidos a los que solo es necesario aplicar lo aprendido.

Las dificultades planteadas anteriormente, repercuten directamente en el docente novel, que es entendido como aquél “recién titulado de un programa de formación inicial y que se incorpora o inserta por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa” (Jiménez y Angulo, 2008, p. 208), conocido también como profesor novato, debutante o principiante, y que posee como máximo 3 años de experiencia docente.

En consecuencia, al enfrentarse el docente novel a sus primeras experiencias se da cuenta que la realidad educativa es demasiado compleja como para limitarse a aplicar lo aprendido, pues en la práctica cotidiana ocurren situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas que requieren una intervención creativa y contextualizada por parte del docente.

Derivado de lo anterior, se desencadenan múltiples problemáticas puesto que las condiciones políticas, económicas y sociales de la actualidad requieren de docentes capaces de enfrentarse a una realidad educativa cambiante y compleja; entonces, formar inicialmente al docente desde una perspectiva técnica y exigirle una actuación crítica y reflexiva en la práctica, resulta una falacia. Como consecuencia, los docentes noveles afirman sentirse desconcertados y sin saberes suficientes para enfrentarse a la realidad educativa, además, consideran que les es más provechoso el saber que construyen durante la práctica (Canedo y Gutiérrez 2016), es decir, hay una falta de correspondencia entre los saberes construidos en la formación inicial y las necesidades de la práctica durante la inserción profesional.

Justamente esta etapa es una de las partes del proceso de aprender a enseñar más desatendidas, ya que tradicionalmente existe una fuerte atención centrada en la formación inicial y posteriormente en la formación continua, cuando justo en medio se encuentra la inserción profesional, que es un momento sumamente importante en la trayectoria del futuro profesor, caracterizado por que en un corto periodo de tiempo el novel debe desarrollar competencia profesional para enfrentar la realidad educativa; este periodo, lejos de ser un simple hecho que ocurre burocráticamente con la asignación de la plaza, debe ser parte de un continuo proceso de desarrollo profesional articulado entre la formación inicial, inserción profesional y formación continua, es decir, dejar de ser el eslabón perdido para convertirse en un puente (Marcelo, 2008).

Ante el panorama anterior, es importante analizar lo que ocurre con la iniciación a la docencia en América Latina, ya que a pesar de su importancia para el desarrollo profesional del profesorado ha sido un tema poco considerado en el ámbito de las políticas educativas, lo que representa una situación de tensión. Ya desde el 2009, Vaillant afirmaba que la inserción profesional de los docentes no era un tema prioritario en América Latina, pues escasos países contaban con programas de atención al docente novel, en comparación con los países europeos, que ya mostraban un gran avance en la implementación de modelos de inserción profesional (Marcelo, 2008).

En la actualidad, países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México implementan formalmente programas de inducción a la docencia que buscan aminorar el impacto del choque de realidad y que varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores; por tanto es posible afirmar que “la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe” (Marcelo y Vaillant , 2017, p. 1246).

No obstante, si bien ya existen programas institucionalizados para atender esta importante etapa de transición de los profesores noveles, aún queda pendiente conocer sobre el proceso de inserción

profesional desde su propia voz y perspectiva, por ser ellos los principales actores. En tal sentido es necesario cuestionar ¿Cómo ocurre la inserción a la docencia desde la perspectiva del profesor novel de primaria en el estado de San Luis Potosí?

Desarrollo

Para comprender el proceso de inserción profesional de los docentes de nivel primaria y el choque de realidad que se produce, es necesario discutir tales conceptos. Vonk (1995) considera que el primer año de inserción a la docencia es fundamental para el desarrollo profesional, ya que durante este tiempo los profesores viven experiencias problemáticas y estresantes, pero además desarrollan su identidad profesional, su autoconcepto como profesor, aprenden a utilizar sus recursos personales para enfrentar adecuadamente las situaciones que se presentan y que son nueva para ellos y suelen reorganizar los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que desarrollaron durante su formación inicial para construir su propio estilo de enseñanza, todo lo que en general les permite sobrevivir y adaptarse a su nuevo rol como profesores.

Específicamente Vonk (1995) define la inserción a la docencia como “la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido” (p. 7), y sugiere que ocurre en dos sub etapas, la primera denominada umbral o antesala, caracterizado por la inseguridad, la disonancia y la confrontación con la realidad; posteriormente viene la sub etapa de maduración o crecimiento en la que el novel se acepta a sí mismo y a su entorno, se siente más seguro y genera comportamientos acordes al entorno.

De acuerdo con Veenman (1984), esta fase de inserción profesional puede ser dramática y hasta traumática, en consecuencia, ocurre lo que él ha denominado choque de realidad, choque de transición o choque de praxis, que refiere a un “colapso de los ideales misioneros fundados durante la formación inicial del profesor por lo duro y severo de la vida diaria en clase” (p. 143). También plantea que este choque de realidad se compone de cuatro indicadores que refieren a a) cambios en la percepción de los problemas por la presión y el estrés del nuevo rol y la carga de trabajo, b) cambios de comportamiento que los llevan a actuar y enseñar en forma contraria a sus creencias, c) cambios de actitud que implican modificaciones en su sistema de creencias sobre la enseñanza, como pasar de ser innovadores a tradicionalistas y d) cambios de personalidad que se reflejan en una falta de control emocional y modificaciones en el autoconcepto.

Ahora bien, para conocer la forma en que los profesores potosinos experimentan la inserción profesional, fue necesario partir de una visión interpretativa de las ciencias sociales, por lo que se utilizó el enfoque cualitativo y específicamente se empleó el método biográfico narrativo, a través de relatos, como una forma apropiada para recuperar las experiencias de transición del profesor novel desde su propia voz y comprender la forma en que las viven (Connelly y Clandinin, 1995). En este sentido, se retoma la visión de Bolívar (2002) al coincidir en que la subjetividad resulta necesaria para la construcción del conocimiento social.

Para recoger los relatos de los profesores se realizó un proceso de gestión con el Departamento de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE), en donde se otorgaron las facilidades necesarias para contactar e invitar a profesores noveles de todo el estado para participar en la investigación.

En total se recogieron 11 relatos a partir de entrevistas narrativas (Flick, 2004) que se realizaron entre los meses de abril y octubre de 2018. Estas entrevistas se realizaron únicamente a profesores principiantes egresados de Escuelas Normales durante el año 2017, es decir, que no tuvieran más de un año de haberse iniciado formalmente en la docencia; se decidió que los participantes fuesen normalistas debido a que, aunque a nivel nacional una amplia gama de profesionistas con perfil educativo pueden participar en el concurso de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, en el estado de San Luis Potosí el profesiograma para el nivel de primaria se encuentra aún limitado para profesionistas egresados de las carreras de Educación, Educación Básica y Educación Primaria, programas que generalmente se cursan en las Escuelas Normales; solo hasta el 2019 se admitió la Licenciatura en Pedagogía.

Actualmente, el análisis de los relatos se lleva a cabo desde una perspectiva inductiva (Romero, 2005), por lo que se espera que las categorías emerjan a partir del reconocimiento de patrones recurrentes y de la realización de una triangulación de categorías teóricas, sociales y del intérprete (Bertely, 2000). En un primer momento se ha encontrado el choque de realidad como una categoría que emerge entre el cúmulo de experiencias noveles, y que genera un impacto en su proceso de inserción profesional.

De acuerdo con el análisis que se ha realizado hasta el momento, se encuentra que un primer acercamiento a la realidad educativa ocurre cuando los profesores noveles toman consciencia de su nueva posición, se dan cuenta que ya no son practicantes y que ahora la responsabilidad del grupo recae únicamente sobre ellos, e incluso se perciben solitarios al asumirse como únicos responsables del proceso de inserción a la docencia; así lo expresan los profesores María y Omar en sus relatos:

Hace un poco de cambio porque, pues estaba un año, el año anterior estuve en el servicio, haciendo mi servicio, mi servicio, y pues para casi todos los documentos, la papelería, las reuniones, pues yo tenía una tutora. Entonces ahora que salgo y que me incorporo al sistema ya no soy, ahora si la practicante, ahora soy la maestra titular en la que tengo que enfrentar desafíos con padres de familia, con alumnos, este, ver las carencias de aprendizaje (María, p. 2).

Pues todo lo que vemos a la Normal, o sea nada que ver con lo que, con la experiencia que ya que vivimos, ya una realidad, ya en donde tú eres el, tú eres el maestro con gente, ya la responsabilidad cae en ti, y como yo era de servicio, yo nada más era el practicante, pero también había y estaba mi tutor que él era en el que caía toda responsabilidad, y después ahora es de nosotros (Omar, p. 3)

En este fragmento de relato es posible analizar la relevancia de unas prácticas realistas y adecuadas a los espacios escolares para aminorar el choque con la realidad, pues al parecer a los noveles no se les permiten vivir plenamente la realidad educativa, ya que de acuerdo con lo narrado por los principiantes en sus relatos, en tales espacios su actuación se ve restringida a aquello que los tutores y los formadores de las Escuelas Normales les indican, o bien, se limitan a ser meramente espectadores; así lo expresa el profesor Luis:

Decir ¡Ah, pues ya soy más! en cuanto a que no eres el practicante, porque cuando eres el practicante el maestro te ayuda, es más, el maestro hace todo el trabajo y tu nada más te quedas viendo (p. 8).

Además de lo anterior, el tipo de escuela a la que llegan los profesores noveles también les representa un choque con la realidad, pues a pesar de que en San Luis Potosí casi la mitad de las escuelas primarias son multigrado (INEE, 2019), los profesores tienen poco acercamiento a ellas durante su formación y egresan con el ideal de llegar a laborar en una escuela *normal* y con un horario normal, tal como lo expresa el profesor Luis:

Un aspecto muy, muy este tendría que ser muy sobresaliente fue de que cuando yo llegue, esta, yo no sabía que era escuela multigrado, ni escuela de tiempo completo, simplemente yo llegué, a una escuela normal de ocho a una. Yo me fui con la finta de un ¿qué? yo voy a trabajar de ocho a una, a la una de la tarde salgo, me voy caminando, si me voy caminado, me voy caminado y pues este...si, pensaba que era una escuela, como yo le llamo, una escuela normal, porque todas las escuelas son normales, pero yo le llamo en horario normal, de ocho a una (Luis, p. 12).

Resulta relevante destacar que los profesores llegan a la realidad educativa con una idea predefinida acerca de lo que es normal y no lo es, refiriéndose no únicamente el tipo de escuela sino también las características de los alumnos. En este sentido, una de las situaciones que más causan impacto en los noveles refiere a las características y comportamiento de los alumnos durante la clase, pues se encuentran con múltiples dificultades para lograr la disciplina del grupo, especialmente por alumnos que les faltan al respeto y los desafían, lo que les provoca un alto grado de angustia e incluso frustración:

No, no, me esperaban unos niños normales con, normales en que, en la personalidad. Si, estos fueron muy chiflados y cosas que se podrían decir, entonces pues son normales en cuanto a que son poquito rebeldes, verdad. No, o sea, hasta el grado de, yo nunca en mis años de práctica, de lo que tuve, pues nunca me contestó ningún niño. Nunca me levantó la voz ningún niño, llego aquí y aquí fue dónde (Kevin, p. 12).

Entonces, los profesores principiantes se topan con una realidad muy distinta a la que habrían construido en su imaginario antes de ingresar al Servicio Profesional Docente, pese a los espacios de práctica

profesional que vivieron anteriormente. Tales experiencias de choque con la realidad que plagan la realidad de incertidumbre y frustración, llevan a los noveles a dudar de la profesión para la que recién se han formado, incluso consideran seriamente la posibilidad de abandonar la docencia:

¿Qué pasaba por mi mente? ¡Renunciar!, renunciar, decir ¡ya! sí, sí. Si pedí consejos, muchos consejos a mi superior, mi director, mi directora y al compañero que, voy a recordar mucho los tratos de compañeros (Kevin, p. 8).

Tal como es posible corroborar en el fragmento anterior, el acompañamiento que reciben los profesores es un factor importante para aminorar el impacto que provoca la realidad educativa durante el proceso de inserción profesional, incluso ante situaciones en las que su única salida es renunciar a la profesión. Después de que los noveles viven toda esta serie de experiencias que les producen un impacto significativo, llega un momento en el que se vislumbra la resignación y la normalización de situaciones desagradables al considerar que la realidad vivida es inevitable, como consecuencia de los comentarios que reciben del entorno:

Mis compañeros me dicen que así voy a tener que batallar con muchos papás, que así voy a batallar con alumnos, que así es esto, que si me gusta voy aguantar, que si no pues voy a, a lo mejor no voy a decir que niego mi plaza, pero pues me voy a hacer a que no escuchó, que no veo, que no me importa (Bety, p. 26).

El relato de la profesora muestra el inicio de una fase de resignación ante lo inevitable de la realidad educativa, así como la falta de herramientas y el acompañamiento adecuado para superarla, pues si bien en México se encuentra vigente el programa de Tutoría a los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica durante los primeros dos años de servicio, tal experiencia no ha resultado significativa puesto que en ningún relato emerge la figura del tutor que acompañe este proceso de inserción profesional. Asimismo, los relatos muestran el inicio de una especie de desensibilización posterior al choque de la realidad, al tener la intención de no escuchar, no ver y restar importancia a las experiencias de choque de realidad.

Conclusiones

En los relatos narrados por los profesores fue posible encontrar algunos de los cambios derivados del choque de realidad planteados por Veenman (1984), como los cambios en su sistema de creencias al contrastar sus ideas sobre la normalidad y no normalidad, cambios de personalidad en cuanto al control emocional por las reacciones que los llevan a considerar la posibilidad de renunciar, y cambios de comportamiento como producto de la resignación y desensibilización que les ocurre durante la inserción profesional. Respecto de éstos últimos cambios, es importante reflexionar sobre el proceso de inserción profesional que viven los noveles, pues ninguno de ellos tenía más de un año de servicio y ya habían considerado renunciar, acostumbrarse a las dificultades o pasar por alto las situaciones desagradables que vivían.

Lo anterior lleva a considerar la necesidad de realizar un verdadero acompañamiento, cercano y amable, que aminore el impacto que el choque con la realidad provoca en el profesor y que indiscutiblemente repercute en sus conocimientos, actitudes, valores y autoconcepto como profesor (Vonk, 1995), así como en sus formas de enseñanza; lo anterior debido a que, la tutoría que se otorga a través de los programas oficiales parece ser más de tipo burocrático y administrativo, ya que ningún profesor mencionó la tutoría en sus relatos, por lo que no ha sido una experiencia relevante o significativa para ellos.

Otro punto a considera para aminorar el choque con la realidad durante la inserción profesional es lo referente a las prácticas profesionales durante la formación inicial; éstas tendrían que permitir que el futuro profesor viva paulatinamente todas las dimensiones de ser profesor, y no únicamente lo referente al ámbito didáctico.

En general, este trabajo representa apenas un breve avance en el análisis de los datos, cuya finalidad última es conocer y comprender las experiencias que viven los profesores durante esta transición. Se espera entonces que las categorías que continúen emergiendo permitan orientar la implementación de dispositivos de formación inicial y permanente, que logren aminorar el impacto que choque con la realidad que viven los profesores noveles durante la inserción profesional

Referencias

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Canedo, C. & Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- INEE (2019). La educación multigrado en México. México: autor.
- Jiménez, M. & Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía* 20(50), pp. 207 – 218. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3041/1/Jim%C3%A9nezMaria_breveestadodelartesobrelprofesoresprincipales.pdf
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.

ORELAC/UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC* (1), pp. 6-23. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag* 11 (11), 113-118. Recuperado de

http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/529/La_categorizacion_un_aspecto_crucial_en_la_investigacion_cualitativa_Cristina_Romero_.pdf

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52(2), pp. 143-178

Vonk, J. H. C. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teacher's careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, pp. 5-25.