



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Higueta Lopera, Merylein; Díaz Monsalve, Ana Elsy
Docentes Noveles de Inglés en Shock: ¿Qué Factores lo Generan?
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 173-185
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042625003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOCENTES NOVELES DE INGLÉS EN *SHOCK*: ¿QUÉ FACTORES LO GENERAN?

NOVICE ENGLISH TEACHERS IN SHOCK: WHICH FACTORS ARE BEHIND IT?

PROFESSEURS DÉBUTANTS D'ANGLAIS SOUS LE CHOC : QUELS FACTEURS LE PRODUISENT ?

Merylein Higueta Lopera

Magíster en Educación

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Universidad de Antioquia

Mailing address: Calle 12 N.º 70-55

Medellín, Antioquia.

E-mail: merylein@yahoo.es

Ana Elsy Díaz Monsalve

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Coordinadora Grupo de Investigación

Pedagogía y

Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia UdeA

Mailing address: Calle 70 N.º. 52-21

Medellín, Colombia

E-mail: anaelsydiazm@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito de identificar los factores generadores de *shock* en el docente novel de inglés, durante los primeros cuatro años de ejercicio en una institución educativa de Medellín. Haciendo uso de un procedimiento de investigación cualitativa y en el marco interpretativo etnográfico clásico, contamos con la participación de ocho docentes de inglés en ejercicio en educación básica, en una institución pública de Medellín, con título de licenciados en lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, obtenido entre 2007 y 2009, con quienes se realizó una encuesta y una entrevista focal. Los hallazgos evidencian que el *shock* experimentado por los docentes participantes obedece fundamentalmente a situaciones de violencia en el contexto sociocultural con impacto en la institución educativa; experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para lograr “manejo de grupo”; desconocimiento de políticas educativas, lingüísticas y laborales; desconocimiento de estrategias didácticas eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje; y relaciones negativas con los demás docentes de la institución.

Palabras clave: docentes noveles, *shock* del docente novel, factores generadores de *shock*

ABSTRACT

This paper reports on a research aiming to identify the factors that cause shock in novice English teachers during their first four years of service at public educational institutions in the city of Medellín. Following a qualitative-research approach and within the classical ethnographic interpretative framework, this research enrolled eight novice foreign language teachers, who graduated from Universidad de Antioquia between 2007 and 2009 and who, by the time of the study, were serving as basic education teachers at a public institution. The participants responded to a survey and participated in a focal group interview. Findings show that the shock experienced by novice English teachers is mainly caused by situations of violence in the socio-cultural context impacting the public educational institution, as well as lack of strategies to manage students' inappropriate behavior, lack of awareness about educational, linguistic and labor policies; lack of effective didactic strategies on foreign language teaching and learning and poor working relations with other teachers at the educational institution.

Keywords: novice English teachers, novice English teachers shock, main causes of shock

Received: 2014-03-13/Accepted: 2015-04-17

DOI: 10.17533/udea.ikala.v20n2a03

RÉSUMÉ

La recherche présentée dans cet article a pour but d'identifier les facteurs qui génèrent un *choc* chez le professeur débutant d'anglais, pendant les quatre premières années de service dans une institution éducative à Medellín. En suivant une procédure de recherche qualitative et dans le cadre interprétatif ethnographique classique, on a compté sur la participation de huit professeurs d'anglais qui travaillent à l'école primaire dans une institution publique à Medellín; ils ont tous obtenu leur diplôme en Langues étrangères de l'Université d'Antioquia entre 2007 et 2009. On a mené une enquête et un entretien en groupe focalisé avec ces enseignants. Les résultats mettent en évidence que le *choc* expérimenté par les professeurs participants est lié fondamentalement à des situations de violence dans le contexte socioculturel ayant un impact sur l'institution éducative, ainsi qu'à des expériences d'indiscipline et la méconnaissance de stratégies de gestion de classe; à la méconnaissance de politiques éducatives, linguistiques et du travail, à la méconnaissance des stratégies didactiques efficaces en relation avec l'enseignement et l'apprentissage, et aux relations négatives avec des autres professeurs dans l'institution.

Mots-clés: professeurs débutants, *shock* du professeur débutant, facteurs qui génèrent le *shock*

Introducción

Este informe de investigación tiene como antecedentes las representaciones cognitivas construidas en la práctica académica realizada en el pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, al final de la cual se concluyó que la enseñanza de un idioma extranjero (en este caso inglés) no sólo consiste en preparar clases y asistir al aula para compartirlas con los estudiantes, sino que además implica tener en cuenta otros aspectos, entre ellos la violencia y la pobreza, principalmente, en sectores de estratos socioeconómicos uno y dos de Medellín, que pueden influir de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están relacionados con el estudiante, el docente y el entorno social y cultural de la institución educativa.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula difieren si se las considera desde la óptica de un practicante o de la de quien se desempeña como docente en propiedad. Durante la práctica académica el estudiante —practicante— no es plenamente consciente de la magnitud de la realidad educativa a la que el docente en ejercicio se ve abocado día tras día; de ahí que cuando ejerce sufre el impacto de diversas situaciones: por lo general se le asignan clases para siete grupos entre niños, preadolescentes y adolescentes, la asignación académica implica áreas diferentes al inglés, presencia situaciones de violencia en el contexto social y educativo, los estudiantes manifiestan desmotivación por aprender el inglés, le embargan sentimientos de pérdida de autoridad, entre otras. Estas situaciones generan confrontaciones serias en el docente novel manifiestas en aspectos relacionados con desánimo para diseñar e implementar juegos o estrategias pedagógicas novedosas, sentimientos de frustración y desmotivación, deterioro de las relaciones con sus compañeros de trabajo, descuido de su salud y apariencia física, e incluso el contemplar la posibilidad de renunciar a su

trabajo o, peor aún, de desertar, no volver a ejercer como docente.

Ante este panorama surgió la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los factores generadores del shock en el docente novel de lengua extranjera experimentados durante los primeros cuatro años de ejercicio en una institución educativa de Medellín?* En coherencia con este planteamiento, uno de los objetivos, y en el que nos concentraremos en el presente artículo, fue explorar los factores que llevan al docente novel a experimentar situaciones de *shock*.

En la búsqueda de respuestas relacionadas con el tema del docente novel, en el plano internacional se referencian estudios como el de Marcelo (1988), Mahecha (2003), Vivas, Becerra y Díaz (2005), Azcárate y Cuesta (2005), Lujan e Insuasty (2008). Peralta y colaboradores (2010) en los que se describen sentimientos de ambigüedad y confusión, preocupación, angustia, incertidumbre e inseguridad. En el ámbito nacional, Frodden y Pineda (2008) abarcan el tema del docente novel de inglés o *pre-service teacher* (estudiante practicante) en el sector público o privado, y evidencian algunas problemáticas relacionadas con el manejo de grupo y la intensidad horaria, y finalmente presentan la práctica reflexiva como estrategia para resolverla. De acuerdo a lo presentado anteriormente, se pudo concluir que, en general, el tema objeto de estudio de la investigación aún no ha sido tratado, lo cual le brinda a la presente investigación un carácter novedoso.

Marco teórico

¿Quién es el docente novel?

Para Imbernon (1994), el *ser profesor* pasa por dos etapas, de *umbral o antesala* y de *madurez y crecimiento*. Para Marcelo (1999), entre tanto, los docentes noveles se sitúan en tres situaciones profesionales: los recién graduados que comienzan a ejercer la labor de educar, cuya experiencia como profesores proviene de algunas

prácticas de enseñanza; aquellos con alguna experiencia en la práctica docente, quienes pudieron haber abandonado la docencia por un tiempo considerable, y deciden retomar la labor docente, y, finalmente, los docentes que cambian de institución educativa, de nivel de enseñanza o de asignatura. Un año más tarde, el mismo autor agrega que el docente novel se caracteriza más por tener o no experiencia, que por ingresar a un ambiente nuevo y a las tensiones que le produce el confrontarse con elementos complejos que conforman el nuevo lugar educativo, como el ambiente institucional, los alumnos, los colegas, las demandas de los ideales educativos, entre otros.

Por su parte Gibbs y Habeshaw, (2010, citados por Feixas, 2002) definen al profesor novel como aquel que tiene conocimientos acerca de la materia, pero no posee formación didáctica sobre cómo enseñarla; se caracteriza por haber obtenido su título muy recientemente y, por ende, por contar con poca experiencia laboral (menos de tres años de experiencia docente universitaria para acceder a un cargo docente).

De otra parte, Vivas, Becerra y Díaz (2005) consideran profesor novel al que se encuentra en período de formación por estar en las categorías académicas de instructor o asistente, mientras que para Azcárate y Cuesta (2005), el docente novel en el contexto español es el *profesor principiante*, o aquel que comienza a ejercer con poca experiencia en la enseñanza.

Etapas que experimenta el docente novel.

La mayoría de las teorías relacionadas con las etapas del docente en su desarrollo profesional tienen en común que le ubican en una fase de iniciación a la enseñanza, que constituye los primeros años de vivencias educativas que experimenta. Pero, como se mencionó anteriormente, esta etapa no puede limitarse sólo al primer año de experiencia del ejercicio docente. Para Widlak (1984), este periodo de iniciación comprende los tres primeros años de práctica docente, mientras que para

Fuentealba (2006), puede llegar hasta el cuarto año o depender de las condiciones del ambiente y del docente mismo.

Respecto a la ubicación de los docentes noveles por etapas, Bullough (2006) critica las diferentes teorías, pues considera que con ellas no se tiene en cuenta o se resta importancia a otros aspectos distintos al tiempo de experiencia, como el contexto y las diferencias del mismo, la cantidad de estudiantes en un grupo, la asignación de áreas, el contar o no con colaboración de los colegas, las políticas, la disciplina, así como los docentes y su condición de noveles.

El *shock* que produce la práctica docente.

Widlak (1984) fue quien captó el “*shock que produce la práctica*”. Inicialmente lo caracterizó como el “*shock*” o la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo producidos por las vivencias discrepantes, entre la actividad práctica docente y la teoría. Pero esta situación recibe diferentes nombres de acuerdo con diferentes autores. Por ejemplo, Widlak (1984) también se refiere a este fenómeno como “*real life shock*” —o *shock que produce la práctica*—, pero Huberman y colaboradores, en cambio (1998), hablan del “*choque con la realidad*”; Bullough (2006) (haciendo referencia a Veeman, 1984) hace alusión a “*shock de transición*” y Fuentealba (2006) a “*choque de realidad*”. Sin embargo, sostiene Marcelo (1999) que fue Veeman, quien popularizó el concepto “*choque con la realidad*”, ya que se refiere a la situación que se evidencia en los docentes noveles en sus primeros años de experiencia laboral en un contexto desconocido, quienes, en su mayoría, vivencian un proceso de aprendizaje intenso del “tipo ensayo-error”, y de hecho de angustia e inseguridad, que los lleva, en un acto desesperado por buscar soluciones, a consultar otros docentes más experimentados y, a veces, por ensayo y error, a apropiarse de una práctica generalmente irreflexiva (Vivas, Becerra & Díaz, 2005), que conlleva, según Fuentealba, un periodo en el que se puede detectar dilemas

relacionados con la preocupación por uno mismo, las discrepancias entre los ideales, y lo que realmente se puede hacer en clase (2006, p. 76).

Estas diversas dificultades tienen que ver con la situación laboral del docente novel, el contexto sociocultural, el clima organizacional y escolar, el dominio de competencias genéricas y específicas, las interacciones con sus pares, entre otras.

No obstante, en el caso que se expone, se hace referencia a un componente educativo en nuestro contexto, no considerado por los autores referenciados, y que guarda relación con las situaciones de violencia y de pobreza que se viven en algunos contextos sociales y culturales de la ciudad de Medellín. Estas situaciones logran atravesar los muros de las instituciones educativas instalándose en ellas para determinar las interacciones entre docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Las siguientes son algunas de estas situaciones: 1) alumnos drogadictos relacionados con la venta o compra de drogas o con pandillas; 2) abusos sexuales y violencia intrafamiliar padecidos por los estudiantes; 3) situaciones de prostitución en los estudiantes; 4) amenazas y atentados a la integridad física del docente por parte de: alumnos, acudientes, padres, familiares o amigos de los estudiantes. Estas situaciones pueden acontecer tanto fuera como dentro de una institución educativa, y, por supuesto, ser más recurrentes en ciertas zonas de la ciudad que en otras; sin embargo, en la mayoría de éstas son un componente del ambiente educativo.

Hasta el momento, la denominación “*choque con la realidad*”, aportada por Huberman y colaboradores (1998), es la elegida para aludir a la situación de angustia, frustración e inseguridad que evidencia el docente novel en sus primeros años de experiencia en la práctica docente, cuyo detonante es sentirse enfrentado a un ambiente desconocido, con unos componentes particulares que se pueden comportar como factores generadores de *shock*, identificados en otros contextos, pero aún

desconocidos con precisión en el ámbito donde se realizó la investigación.

Ruta Metodológica

Este proyecto se enmarcó en un enfoque y una metodología de investigación cualitativa, por dos razones: primero, por el énfasis que se le dio a los aportes de los docentes entrevistados frente al tema de investigación, aportes que tienen por fundamento las experiencias vividas por ellos relacionadas con lo investigado; segundo, porque el tema de la investigación se orientó hacia “un proceso inductivo (explorar y describir)” (Hernández, Collado & Batista, 2008, p. 8). Gracias a este enfoque y metodología se favoreció un acercamiento a las posibles experiencias y confrontaciones vividas por docentes noveles de inglés, egresados de la Universidad de Antioquia y quienes ya tenían sus primeros cuatro años de docencia como profesores vinculados en propiedad en instituciones educativas de Medellín.

Para la interpretación de la información recogida, el diseño de la investigación respondió a las características propias de un marco interpretativo etnográfico, tal como lo denomina Álvarez-Gayaou (2003, citado por Hernández, Collado & Batista, 2008), dado que “la investigación cualitativa (...) está sujeta a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular (...), el investigador es un observador completamente participante” (Hernández, Collado y Batista, 2008, p. 698). El ambiente y las circunstancias en esta investigación hacen referencia a un docente novel de inglés, con la particularidad de las características con las cuales fue seleccionado para ser entrevistado y que a su vez compartían los impactos experimentados en la práctica docente de una institución pública de la ciudad de Medellín con alumnos de educación básica.

Coherente con este tipo de diseño, es la selección de un grupo pequeño de docentes que conformaron la muestra, y gracias a quienes se obtuvo la información recogida, fundamento para el análisis

y para la respuesta a la pregunta de investigación. En este grupo, los docentes integrantes compartían una cultura o situación determinada; por ejemplo, los impactos experimentados en la práctica docente en una institución educativa de Medellín con estudiantes de educación básica.

Los sujetos de la investigación.

La investigación contó con la participación de ocho docentes de inglés que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- ser licenciados en lenguas extranjeras,
- haber obtenido título en lenguas extranjeras desde 2007 hasta 2009,
- ser egresados de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia,
- estar ejerciendo como docentes de inglés en una institución pública de Medellín, durante la participación en el proyecto,
- ser docentes de educación básica y docentes en carrera profesional (vinculados a la Secretaría de Educación).

Procedimientos metodológicos.

Se implementó una entrevista tipo conversación, entre por lo menos dos de los docentes seleccionados según ciertos criterios para esta investigación. A partir de esta entrevista se obtuvo datos claves para el proyecto, así como información de individuos o grupos. El formato de la entrevista se dividió en un cuestionario, el cual fue diligenciado antes de la entrevista, y un guión de siete preguntas (anexo 1). Después de elaborado el formato se contactó a profesionales expertos,¹ quienes accedieron a revisarlo y realizar sugerencias que más tarde se tuvieron en cuenta al cualificar los instrumentos.

¹ Docentes parte del equipo profesional de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

Hallazgos

El análisis de la información recolectada permitió identificar cinco grandes *componentes educativos matriz* (factores) generadores de *shock* en el docente novel, los mismos que se fueron configurando en la medida que se abordaban, con el sentido de la investigación, las situaciones o vivencias compartidas por los profesores participantes en la encuesta, la entrevista focal y la entrevista en profundidad. A continuación se listan dichos factores y se respaldan con testimonios que otorgan el contenido a través del cual se logró dar respuesta a la pregunta de investigación.

Componente educativo matriz N° 1: situaciones de consumo/venta de droga en el contexto sociocultural con impacto en la institución educativa.

Todos los docentes noveles de inglés participantes han vivenciado situaciones que se enmarcan en este factor generador de *shock*. Las experiencias compartidas fueron relacionadas con situaciones de violencia en el ambiente escolar y con los mismos alumnos. Respecto al primero narraron experiencias relacionadas con alumnos drogadictos que compran o expenden droga, o que están involucrados con pandillas, situaciones que atemorizan al docente, pues no está preparado para sortearlas y, además, pueden poner en riesgo su vida:

“[...] identifiqué a un alumno drogado en clase. No sabía qué hacer; ¿cómo los trato?, ¿a quién acudo?” (CCC. Entrevista a profundidad).

“[...] había ciertos muchachos que estaban involucrados con drogas y que tenían problemas con algunas bandas del sector; cómo reaccionar frente a muchachos que consumen o trafican dentro de la institución son cosas que todavía me cuesta manejar” (CCC. Entrevista a profundidad).

“[...] uno sabe que está corriendo peligro, porque usted no sabe si ese muchacho de pronto consumió

alguna sustancia... cuando usted voltea a escribir en el tablero cualquier cosa puede pasar” (YG. Entrevista a profundidad).

Dichas situaciones generan sentimientos de desconfianza del docente hacia ciertos estudiantes, al igual que inseguridad, indefensión y falta de garantías para propiciarse un ambiente seguro.

De igual forma relacionaron a los estudiantes violentos con familias disfuncionales y aclararon que en sus instituciones educativas, la mayoría de veces los estudiantes con antecedentes conflictivos no pertenecen al contexto inmediato de la escuela, sino a barrios aledaños:

“[...] Esta institución educativa está ubicada en la ladera nororiental de Medellín en el barrio Manrique Oriental; todos los estudiantes que acuden a esta institución son estudiantes que incluso no son de Manrique Oriental sino mucho más arriba; estos estudiantes presentan familias disfuncionales en la gran mayoría, en un 90%, con antecedentes violentos: pillaje, robo a mano armada, sicariato, secuestro” (PAJ. Entrevista a profundidad).

Adicionalmente, en estos sectores, barrios o comunas, se vivencian conflictos armados a cargo de pandillas o grupos que controlan el mercado de la droga, y en algunas ocasiones las instituciones educativas son vulnerables a este negocio. En general, las autoras del presente artículo consideran que los docentes están en capacidad de identificar con facilidad qué estudiantes están relacionados con drogas o grupos delictivos gracias a la apariencia típica de éstos, el comportamiento y las maneras de dirigirse o interactuar con el entorno:

“[...] habían (sic) jóvenes con expresiones corporales muy amedrentadores (sic), pues, que causaban mucho temor, y la forma como se dirigían a uno; son chicos agresivos que del contexto familiar o social” (PAJ. Entrevista a profundidad).

“[...] el estudiante que también me miraba mal y me hacía, digamos que atentados a la salida [...]”

tuve que decir en mi casa: si algo me pasa, es este joven, vive en tal parte, tiene estas características; en el colegio también lo dije” (YG. Entrevista grupal).

Así, pues, la labor del docente novel se ve afectada por esta problemática social y entra en conflicto acerca de la forma o no de participar para prevenirla, puesto que, como se indicó antes, no sólo arriesga su integridad física, sino también la de sus familiares; de ahí que algunos elijan permanecer indiferentes.

Otra experiencia que se enmarca en este factor generador del *shock* del docente novel son las situaciones de abuso sexual, violencia intrafamiliar y prostitución infantil que padecen algunos estudiantes y que el profesor conoce, pero no denuncia por miedo.

“[...] el caso de una niña en mi colegio que el padrastro la violó y la mamá ahí mismo la echó de la casa de puros celos, le tiró incluso a rayar la cara con una navaja” (DIG. Entrevista grupal).

“[...] los amigos que le están aconsejando que pa’ que mantenga plata se prostituya, o sea, que está peor el cuento y la situación socioeconómica la está llevando precisamente a eso” (DIG. Entrevista grupal).

Respecto a la violencia, ésta se observa entre los mismos estudiantes. Concretamente se manifestó en agresión física y en hurto de objetos con valor económico alto. Es de la apreciación de las autoras que, pese a que la mayoría de estos comportamientos se atribuye a la pobreza, tienen relación con conductas aprendidas al interior del núcleo familiar o en el contexto sociocultural:

“[...] el año pasado había un estudiante de la jornada de la tarde y uno de la mañana que tuvieron una pelea de golpes en el descanso; entonces el de la mañana le dijo: ‘A la salida te espero’” (YG. Entrevista grupal).

“[...] esta niña con un par de amiguitos se metieron al auditorio y cogieron el portátil [...] tratan de empeñarlo en una prendería cercana [...] todos estos hechos ellos lo toman con normalidad” (PAJ. Entrevista a profundidad).

**Componente educativo matriz N° 2:
experiencias de indisciplina y desconocimiento
de estrategias para lograr “manejo de grupo”.**

Se incluyen acá las experiencias relacionadas con el comportamiento inadecuado de los estudiantes: irrespetar normas institucionales, entorpecer el desarrollo de una clase, usar expresiones sexuales soeces, escuchar música durante la clase, hablar por celular, entre otras, sin la más mínima consideración por sus compañeros de aula y por el docente. Cuando algunos docentes intervienen para corregirlas, se sienten frustrados, impotentes y angustiados por no saber cómo recobrar la autoridad debido a la indiferencia que expone el alumno ante sus requerimientos; en síntesis, el estudiante no da muestra de respeto ni de interés de ser sancionado por su comportamiento inapropiado. De allí, surge en el docente la pregunta: ¿Qué puedo hacer?, cuya respuesta, la mayoría de ocasiones es desalentadora: “¡Nada!”, “Ya no hay nada que se pueda hacer”.

“[...] los muchachos estaban besándose, oyendo música, hablando por celular; nadie quería hacer nada, nadie ponía atención... angustiado, impotente, experimentar como toda esa falta, toda esa indiferencia por parte de los alumnos, era horrible” (CCC. Entrevista a profundidad).

En general, los llamados “líderes negativos”, ganan “fans” o seguidores a expensas de su comportamiento inapropiado e irreverente ante la norma y los requerimientos de disciplina impuestos por el docente, quien finalmente se siente retado. Impera el caos e incluso puede darse por terminada la clase, que es el objetivo primordial de este tipo de líderes.

“[...] Otra cosa en cuanto a los choques de esa institución pública a la que había llegado, era el manejo de grupo. El manejo de grupo a mí siempre me ha costado porque cada grupo es diferente; sí, cada grupo se maneja de una forma diferente” (CCC. Entrevista a profundidad).

Emerge otro componente de *shock* que tiene que ver con la disciplina y el no saber qué actividades son eficaces para controlarla y lograr un buen “manejo de grupo”. La inseguridad en cuanto a qué hacer en el aula que sea realmente efectivo para controlar los diferentes grupos y ver la necesidad de plantear estrategias diferentes para cada uno de ellos resultó estresante para los docentes noveles participantes. A medida que pasó el tiempo se encontraron las estrategias, pero estuvieron sujetas a la dinámica cotidiana del aula.

Desde la mirada de los estudiantes y de los mismos compañeros de trabajo, el controlar o no los comportamientos inapropiados estigmatiza al docente; a aquel incapaz de dominar un grupo, se lo considera mal docente.

“[...] siempre, entonces, era la tensión permanente con las directivas ‘¿por qué se le salen del salón?’ Ha sido un gran reto para mí como tratar de aprender de ese manejo de grupo (CCC. Entrevista a profundidad).

**Componente educativo matriz N° 3:
desconocimiento de políticas educativas,
lingüísticas y laborales.**

Tres docentes noveles vivenciaron en el contexto educativo el *shock* que genera el desconocimiento de las políticas educativas, lingüísticas y laborales, tanto para su grupo de trabajo como en lo personal, concretamente reflejado en la escasa certeza de lo que es una política educativa, la diferencia y la relación entre políticas educativas y lingüísticas y lo que conocen acerca de las políticas laborales. Ello aunado, en parte, al no direccionamiento de la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como

al desconocimiento de la norma pone al docente en una condición vulnerable, en la que está sujeto a abusos provenientes de quienes administran la educación, llámense coordinadores o rectores:

“[...] no, digo lo que pienso, que las lingüísticas son las que tienen que ver como desempeño en las lenguas extranjeras, y las educativas son como a nivel general” (YG. Entrevista a profundidad).

“[...] mi documentación son los profesores del 2277², que se saben todos los decretos” (YG. Entrevista a profundidad).

“[...] Es que nosotros no somos abogados, somos docentes, y lamentablemente a veces nos tenemos que ocupar más de las leyes que de la educación, que es realmente lo que nos compete” (YG. Entrevista a profundidad).

“[...] en el acoso laboral, alguien sí me dijo: “hay un decreto”, inclusive no me lo sé. Lo tengo por ahí anotado, porque sí pensaba usarlo en Santa Rosa, en caso tal que el rector siguiera molestándome tanto” (YG. Entrevista a profundidad).

“[...] precisamente cuando inicié en el sector público había un coordinador que era acosador laboral” (CCC. Entrevista a profundidad).

El docente novel debe, además, lidiar con personal administrativo que lo tiene en la mira a la espera de que cometa algún error para instaurar la queja correspondiente ante sus superiores; por ejemplo: horario de entrada y de salida de la institución, manejo de grupo, acompañamiento en los descansos, entre otros. Cabe aclarar que se generaliza debido a que cuatro de cinco docentes reflejaron la misma situación:

“[...] pero él se me metía al salón todo el tiempo. Si había un alumno de pie, ¿qué era ese desorden? [...] me amenazaba con que iba a pasar reportes a rectoría [...] era un constante asedio que también

me afectaba y lloré un tiempo que no quería volver al colegio [...] Somaticé también con pérdida de sueño, sobre todo” (CCC. Entrevista a profundidad).

“[...] él se paraba en la puerta todo el tiempo para mirar qué estudiantes salían de los salones, qué profesor iba a la sala de profesores mientras el horario de clase; realmente era muy estresante” (YG. Entrevista a profundidad).

Otro comportamiento de acoso es la prohibición de permisos; por lo general, los directivos que aplican el acoso se vuelven insensibles ante las situaciones difíciles de los docentes:

“[...] tuvimos el caso de un docente que a la esposa de él le dio un aneurisma (sic), y él no le daba permiso para que estuviera aquí en Medellín con ella” (YG. Entrevista a profundidad).

También por desconocimiento los docentes noveles experimentan abusos psicológicos y laborales; y se someten a ellos, ya que su permanencia en la labor pública depende, en gran parte, de la evaluación de los directivos docentes. .

Componente educativo matriz N° 4: desconocimiento de estrategias didácticas eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Los docentes noveles de inglés participantes descubrieron que no era posible aplicar las metodologías aprendidas para la enseñanza de la lengua extranjera en el contexto local, más exactamente, en Medellín, debido a situaciones concretas como el manejo de grupos numerosos, factor que demanda más tiempo para controlar el grupo y acorta el destinado para la aplicación de las metodologías requeridas en la enseñanza de una segunda lengua.

“[...] Situaciones conflictivas sí, al principio casi a diario, porque por esta misma condición de tanta cantidad de gente en grupos muy dispersos en

2 Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

muchas partes no solamente en un rincón ni en las cuatro esquinas sino en todas partes, entonces era tratando de llamar la atención, pues la posición que adoptaban era agresividad” (PAJ. Entrevista a profundidad).

Aunque los docentes noveles de inglés contaban con la estrategia de buscar en el proyecto educativo institucional qué temas y bajo qué metodologías debían ejercer la enseñanza del inglés, ellos mismos reportaban la ausencia de esta orientación en dichos documentos y confusión porque no sabían qué hacer en términos metodológicos:

“[...] desde el principio al entrar y encontrarme con grupos tan numerosos, realmente yo no sabía qué hacer, cómo trabajar, cómo desarrollar actividades con tanta gente y en tan poco tiempo, dos horas por semana nada más” (PAJ. Entrevista a profundidad).

“[...] al inicio muy inseguro con lo que tenía que enseñar” (CCC. Entrevista a profundidad).

Componente educativo matriz N° 5: relaciones negativas con los demás docentes de la institución.

Las relaciones difíciles con los docentes experimentados de la institución hicieron parte de los componentes relevantes en la suma de situaciones que generaron el *shock*. Tres de cinco docentes noveles vivenciaron este tipo de experiencias en el contexto educativo; según ellos, no los acogen en el grupo ni en los subgrupos; por el contrario, los rechazan, al parecer porque se sienten amenazados, quizás en popularidad o en ser comparados en su desempeño laboral con los docentes nuevos, de ahí que no les brinden acompañamiento ni información del contexto educativo.

Manifestaron que algunos docentes antiguos trataron de hacerles sentir incómodos y que por lo general no son unidos; están en permanente conflicto.

“[...] donde yo he estado, los docentes no somos unidos, muy pocos aceptan al otro tal como es, se siente la amenaza de que de pronto me va a quitar el puesto [...] y de frente lo expresan y es peor en los que se camuflan” (DIG. Entrevista grupal).

El docente novel de inglés participante mostró una predisposición negativa en la relación con los docentes antiguos o experimentados. Pese a que dijeron ser positivos en sus relaciones, existió malestar en la relación con los docentes antiguos. Argumentaron que aquéllos prefieren trabajar de manera individual, critican la labor del docente experimentado y no valoran su conocimiento ni su desempeño. Estas interpretaciones son manifestaciones de los docentes noveles del sentimiento de rechazo que ellos creen tener o perciben de los docentes experimentados:

“[...] Aunque yo sea muy positivo en mis relaciones interpersonales, la relación laboral o todo lo relacionado con lo académico es muy difícil en el colegio, porque yo trabajo con profesores que ya están vinculados al área hace mucho rato y cada profesor trabaja de forma individual” (CEA. Entrevista grupal).

Los docentes noveles no se sintieron acogidos por los antiguos. Por otra parte, manifestaron que es necesario tener tiempo para entablar medianamente cualquier tipo de relación; el requerimiento de encontrar apoyo en los docentes experimentados. Es lógico que en la complejidad de la formación de relaciones haya experiencias negativas, pues éstas son inevitables en las relaciones interpersonales.

“[...] una compañera que al final del periodo se hicieron los exámenes finales y yo le entregué a ella el paquete que le correspondía. [...] Y ella los botó [...] Como yo no los tenía y yo le decía que yo no los tenía. Yo le dije que dejara de ser cansona que no me molestara, ella fue a coordinación. Después llevó al coordinador... imagínese, yo bien aburrida, bien sola, y ese problema. Después yo hice un comentario y dije ¡Qué vieja tan cansona!

y los muchachos fueron y le dijeron. Entonces vulgarmente ella me esperó a la salida, cuando terminó la jornada en la sala de profesores me hizo el reclamo [...] el ambiente era tenso, porque yo ya no quería como encontrármela, me parecía muy maluco” (YG. Entrevista a profundidad).

Conclusiones

Explorar de qué manera vivenciaron los docentes incluidos en el estudio el *shock* generado por la práctica docente en la educación básica de las instituciones educativas de Medellín es un tema relevante en la medida que brinda una idea real de cómo algunos experimentan *los factores del shock* presentes en el ambiente educativo de la ciudad, y cómo estos deben ser reconocidos para actuar con prontitud a fin de resolver las situaciones que los generan. Las narraciones de los docentes participantes en la investigación son útiles para que colegas en su misma condición identifiquen situaciones y factores a las que se verán expuestos en la práctica real y los asuman como parte de la formación y del desarrollo profesional.

Nosotras pensamos que la investigación aportó conocimiento teórico acerca del mundo educativo nuevo desde la mirada del docente novel, y les permitió a las investigadoras identificarse con sus pares de lenguas extranjeras, en cuanto a experiencias comunes. Así mismo, las llevó a entender que las vivencias traumáticas no sólo las experimentaron los docentes participantes, pues éstas hacen parte del rito iniciático en el largo camino del desarrollo profesional.

Adicionalmente, la información condujo a reflexionar la manera como se va dando forma al rol de docente dentro del ambiente educativo en relación con las experiencias que inevitablemente causan el *shock*. Como investigadoras, se construyeron conocimientos nuevos como producto de

reflexiones críticas sobre la información recopilada que ayudaron a responder la pregunta planteada. Entre los aprendizajes construidos se resaltan las características que definen a los tipos de docentes encontrados en Medellín, entre ellas las del docente novel, al igual que las características específicas que definen al docente novel de inglés que participó en la investigación.

Este fue el principal aprendizaje, toda vez que se convirtió en la respuesta a la pregunta de la investigación: con propiedad pudimos hacer la lista de los componentes educativos matriz generadores de *shock* en los docentes considerando *las situaciones de violencia en el contexto sociocultural con impacto en la institución educativa; las experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para lograr “manejo de grupo”; el desconocimiento de políticas educativas, lingüísticas y laborales; el desconocimiento de estrategias didácticas eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje; las relaciones negativas con los demás docentes de la institución.*

Por último, se espera que los resultados arrojados por esta investigación contribuyan al comienzo de investigaciones en profundidad de este tema prácticamente desconocido en el contexto colombiano, de importancia cardinal en la actualidad.

Este fenómeno no sólo conlleva que el docente novel de inglés sea susceptible al *shock*, sino a que muchos de ellos, profesionales bien calificados y competentes, migren a otras plazas, o incluso se empleen en trabajos diferentes para los que están preparados y se vea afectada la calidad educativa. Cabe mencionar además que la elección de la carrera profesional es un aspecto de vital importancia en la vida de un ser humano, y sentirse equivocado en su elección y en su proyecto de vida ha de ser un trauma más que se suma a esa condición del docente novel por demás ya impactado por los factores planteados en el estudio.

Referencias

- Azcárate, P. & Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 23(3), 393-402.
- Bullough, R. (2006). El proceso de transformarse en docente. En: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 79-134). España: Grao.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-29.
- Fuentealba, R. (2006). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. *Foro educacional*, 10, 65-106.
- Hernández, R. & Collado, C. & Batista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1998). Perspective on the teaching career. En Biddle, B., Good, T. and Goodson, I. (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 11-78). Londres: Kluwer.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=BINAM&tb=aut&src=link&query=IMBERNON,%20FRANCISCO&cantidad=&formato=&sala=>
- Luján, C. & Insuasty, E. (2008). Análisis de la práctica docente desde un enfoque de la enseñanza reflexiva. *Lenguaje*, 36(2), 447-471.
- Mahecha, R. (2003). My experience teaching English to young learners and teenagers: Some reflections. *Profile*, 4(1), 96-98.
- Marcelo, C. (1988). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:20340>
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 106-108.
- Marcelo, C. & Mayor, C. & Murillo, P. (2009). Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 3-5.
- Peralta, L. & Martínez, M. T. (2010). *Proyecto: Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de profesores noveles en la educación municipalizada chilena: Una experiencia piloto en la Corporación Municipal de Valparaíso*. Recuperado de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Coyhaique2011.pdf
- Pineda, D. & Frodden, C. (2008). The development of a novice teacher's autonomy in the context of EFL in Colombia. *Profile*, 9(1), 143-162.
- Vivas, M., Becerra, G. & Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
- Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, 30, 95-107.

ANEXO

Entrevista Grupal a Docentes Noveles de Inglés de Instituciones Educativas de la Ciudad de Medellín.

Objetivo: Adquirir información acerca de la manera como los docentes noveles de inglés, vivencia y afronta el shock generado en sus primeros años de ejercicio docente con estudiantes de educación básica en Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín.

1. ¿Cómo fue tu experiencia inicial como docente novel cuando adquiriste tu plaza y te asignaron unos grupos donde laboras actualmente?
1.1. ¿Qué sentiste?
1.2. Descríbenos esta vivencia.
2. ¿Cómo fue tu experiencia inicial como docente novel en las instituciones o colegios previos a la actual?
2.1. ¿Qué sentiste?
2.2. Descríbenos estas vivencias.
3. En esos meses iniciales como docente ¿se te presentaron algunas situaciones en las que te sentías seguro sobre lo que tenías que hacer? ¿Podrías comentarnos algunas de esas situaciones?
4. ¿En esos meses iniciales se te presentaron algunas situaciones en las que no sabías qué hacer?
4.1. ¿Podrías comentarnos algunas de esas situaciones?
4.2. ¿Qué sentías en esas situaciones?
4.3. ¿Cómo somatizabas (cómo reaccionaba tu cuerpo frente a esa situación) estas situaciones en que no encontrabas de inmediato la solución y no sabías qué hacer?
4.4. ¿Qué hacías para controlarte y para resolver esas situaciones?
5. ¿Has experimentado alguna situación o la suma de varias situaciones que te han llevado a cuestionarte si realmente te ves como docente para gran parte de tu vida?
6. ¿Cuáles de las situaciones que viviste como docente novel consideras que en la actualidad has superado y cuales aún representan un reto? ¿Cómo te sientes y qué piensas sobre esto?
7. ¿En qué aspectos se modificaron las construcciones, los conocimientos, ideas y concepciones de lo que había que hacer en el aula de clase, cuando estabas en el pregrado, en comparación ahora que eres docente de tiempo completo?

How to reference this article: Higueta Lopera, M. & Díaz Monsalve, A. E (2015). Docentes noveles de inglés en *shock*: ¿qué factores lo generan? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20 (2), 173-185. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a03