

“La administración educativa y cada centro en particular, han de desarrollar estrategias de apoyo efectivo a los nuevos profesores”.

Conocimiento profesional y apoyo a profesores principiantes

Eduardo J. Fuentes Abeledo
Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

Los profesores principiantes en los centros.

Vamos a considerar “profesor principiante”, “novel” o “novato” a aquél que se encuentra en sus primeros años de desempeño profesional. La investigación sobre el “aprendizaje de la enseñanza” suele referirse fundamentalmente a los tres primeros años de trabajo como docente tras las experiencias escolares en diferentes etapas y la formación inicial específica para el ejercicio de la docencia. El profesor principiante se encuentra en una fase de transición de estudiante a profesor con un cambio de estatuto (dimensión institucional), asumiendo en muchos casos el cambio de joven a adulto (dimensión intrapsíquica) con la responsabilidad de dirigir la enseñanza de un grupo de niños o adolescentes, además de tener que mantener relaciones con los colegas, padres, alumnos, directores, etc. desde una nueva posición (dimensión psicosocial).

Algunos investigadores destacan que en este periodo suele producirse el “choque con la realidad”, la distancia entre los “ideales misioneros” y la “cruda y dura realidad de la vida cotidiana” (Veenman, 1988, p. 40). Otros especialistas usan el término “crisis”, una fase de ruptura con la continuidad de las cosas, de sí mismo, de su entorno.





Autores como Huberman (1989) se refieren al "choque cultural" en una primera fase del rito de paso. Por ejemplo cuando los profesores noveles descubren que la discusión en torno a principios o criterios educativos entre los profesores no son verdaderamente importantes y que, en muchos casos, como declara Eddy (1971): "el acento se pone fundamentalmente en demostrar a los nuevos docentes que la tarea fundamental será hacer de guardián de un grupo de alumnos cautivos y turbulentos" iniciándolos en una burocracia que pretende regular y rutinizar tanto a profesores como alumnos para funcionar sin tropiezos ni problemas acomodándose a las reglas impuestas por la administración.

Durante este período de iniciación a la docencia el principiante es inexperto, sin un conocimiento práctico profesional contrastado y sólido para afrontar los retos diarios de la vida del aula. La inseguridad y falta de confianza suelen aflorar.

El principiante se ve inmerso en un **proceso de socialización** que le ha de permitir progresivamente actuar de la forma "esperada" desempeñando el rol de profesor. Ha de ajustarse a la cultura propia de la profesión docente y actuar de acuerdo con determinados patrones de comportamiento, por ejemplo en la interacción con el alumnado y los colegas. Va interiorizando aquellas conductas (lo que la gente dice y hace), formas de relacionarse (cómo se trabaja con otros) y actitudes y valores (creencias, supuestos, prejuicios, supuestos) característicos de las escuelas como entornos organizacionales. Ha de aprender qué conversaciones son apropiadas, qué forma de vestir es conveniente, etc. La "sala de profesores" suele ser un espacio importante en este proceso.

Adolfo, un profesor principiante, licenciado en Arquitectura y sin ningún tipo de preparación pedagógica, me relataba recientemente en un autoinforme algunas de sus vivencias, percepciones y preocupaciones tras su primer año de experiencia docente en un centro privado concertado:

"Aparte de la relación con el alumnado, que creo quizás sea lo fundamental, hay muchísimas más cosas: el enfoque de la asignatura, cuáles son las cosas prioritarias; la relación con el profesorado, primero de tu seminario, del ciclo y del centro que muchas veces, como en cualquier relación humana, no es fácil ya que intervienen muchos factores; la relación con la dirección del centro; la motivación que se tenga, ya que es muy triste pero muchos están totalmente desmotivados. La relación con los padres, muchas veces difícil y hay que tener muy en cuenta la transformación que la familia está sufriendo en la sociedad actual..." (Autoinforme de Adolfo, p. 3).

La construcción de conocimiento profesional

El principiante posee un conjunto de conocimientos que se incorporan y recomponen en la práctica cotidiana en el aula y en el centro para afrontar las diferentes tareas y que se transforman y movilizan en el desarrollo de las mismas apoyando la construcción de conocimiento profesional. Vamos a considerar "conocimiento profesional" en un sentido amplio, integrando en dicho concepto tanto conocimientos discursivos como el saber hacer práctico (habitualmente considerado como "competencia" y habilidades diversas).

En el proceso de constitución de ese conocimiento podemos considerar diversas **fuentes** que aportan variados **conocimientos**: y aquellos derivados de su propia biografía escolar (con experiencias en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria...), derivados de su cultura personal, los conocimientos procedentes de su formación inicial como docente y otros conocimientos escolares por ejemplo de materias y currículo establecidos por el propio sistema escolar). El aprendizaje por observación de otros profesores en la etapa como alumno es importante, destacándose los "modelos didácticos vivenciados" como una influencia destacable (Fuentes Abeledo, 1998). La investigación nos ha ido desvelando que estos conocimientos no se aplican directamente sino que se van filtrando, transformando, adaptando, ajustándose a la situación concreta en el aula y en el centro. Al tomar decisiones en una situación educativa movilizamos una pluralidad de saberes. Una acción **pedagógica** que para muchos casos podemos caracterizar de la siguiente forma:

(1) Una persona (adulta) posee un saber (2) mantiene contactos regulares (3) con un grupo (4) de personas (niños-jóvenes) a los que se les considera aprendices (5) cuya presencia es obligatoria (6) para enseñarles (7) un contenido socialmente dado (8) a través de una serie de decisiones, de hacer elecciones inmediatas y urgentes para responder a la dinámica de la clase (Van der Maren, 1990).

En el marco de este trabajo cotidiano en la acción pedagógica, los docentes vamos también produciendo conocimientos para configurar nuestro "conocimiento profesional", un conocimiento que cobra todo su sentido y es pertinente en la actividad como profesor y para la práctica real en diferentes situaciones concretas, permitiendo interpretar, comprender y orientar la acción. La investigación que recoge las voces del propio profesorado nos informa de estas consideraciones destacando la experiencia en el trabajo en el aula como la fuente fundamental de su competencia para enseñar –al igual que los profesores en formación inicial tras los periodos de Prácticas en centros como hemos constatado en nuestras propias investigaciones– (véase por ejemplo: Lessard, Tardif e Lahaye, 1997; Lessard e Tardif, 1999; Fuentes Abeledo, 1998; González Sanmamed, 1994; 1995; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1994). El cuadro nº 1 pretende representar el proceso que estamos comentando.



Veamos un ejemplo que nos propone Bromme (1988) para acercarnos a comprender el tipo de conocimiento profesional de un profesor de Primaria (que llamaremos Roberto), en este caso con varios años de experiencia como docente:

"Un profesor de Matemáticas de una escuela de Primaria observa que algunos alumnos fallan en determinadas sumas. Identifica la causa como dificultad en

sumar cifras cuyo resultado supera la decena. Decide interrumpir el desarrollo del tema por un tiempo para practicar esas sumas. Para ello propone ejercicios espontáneamente formulados en los que, como por ejemplo, en $82 + 33$, sólo hay que sumar llevando una vez.

Según su experiencia los alumnos comprenden más fácilmente estos ejercicios que cuando hay que sumar llevando dos veces, como por ejemplo $86 + 27$. Sabe también que con números pequeños los alumnos en realidad no suman, sino que recuerdan sumas de dos números que les permite evitar las reglas para sumar llevando. Por ello escoge números que los alumnos ya no pueden dominar mediante el mero recuerdo espontáneo de dos sumandos. Cuando tras esto algunos alumnos tienen todavía dificultades, termina con la práctica de la regla e intenta aclarar su sentido formando montones de diez canicas y reuniéndolos".

En el cuadro nº 2 (Bromme, 1988) se presentan algunos de los conocimientos que maneja este profesor para la deliberación y toma de decisiones.

Cuadro nº 2: SABER PROFESIONAL DE ROBERTO

- * **CONOCIMIENTO TEÓRICO DEL ALGORITMO DE LA SUMA**
- * **CONOCIMIENTO DIDÁCTICO** sobre el tipo de regla que se ha introducido en clase (anotando las decenas que uno se "lleva").
- * **CONOCIMIENTOS PROFESIONALES** sobre errores de los alumnos:
 - Los reconoce como sistemáticos.
 - No los interpreta como errores por descuido o negligencia.
- * **CONCEPCIÓN DIDÁCTICA** de tipo básico.
 - ¿Es útil fijar una convención determinada para la notación de las decenas que uno se "lleva" y presentarla a los alumnos tan inamovible como quizá una regla fundamentada matemáticamente?
 - Esta decisión no se toma en cada caso, sino que es, por supuesto, un presupuesto de la actividad práctica.
- * **CONOCIMIENTO PROFESIONAL** para juzgar si merece la pena interrumpir la marcha de la clase.
 - ¿Puede asumirse que los alumnos probablemente pierdan el hilo y al final de la clase ya no sepan si el tema central eran las sumas de números cada vez mayores o las sumas llevando?
 - ¿Hay que suponer beneficiosa esa interrupción?
 - ¿Es posible corregir durante esa sola hora ese fallo recién descubierto?
 - ¿Qué consecuencias trae eso para la materia que se estaba impartiendo en principio?
 - ¿Queda suficiente tiempo?
 - ¿Qué debe hacerse para no molestar ni aburrir a los alumnos que dominan este tema?

El profesor elabora **juicios profesionales** y toma sus **decisiones** en la acción pedagógica basándose por ejemplo en su propia experiencia vivida, en determinados fines pedagógicos que respetan costumbres, hábitos, rutinas, tradiciones escolares, pedagógicas o profesionales que ha ido interiorizando en gran parte a través de un proceso de socialización, o siguiendo determinadas normas sociales y valores morales.

Los docentes expertos poseen un conocimiento mucho más rico y complejo que los docentes principiantes. Por ejemplo, poseen una visión panorámica del currículo de las materias que enseñan (a lo largo de diversos cursos e incluso etapas) y esquemas para comprender y actuar en las clases, así como un conjunto de razones, motivos, causas, argumentos de sus discursos y de sus acciones más elaborados que los que poseen los docentes noveles. Los docentes expertos tienen un repertorio de conductas interiorizadas, de decisiones de "rutina" en la práctica de la clase, bien automatizadas, pero además se desenvuelven bien cuando tienen que tomar decisiones "inmediatas", rápidas y responden equilibradamente en aquellas situaciones en que la clase no marcha como estaba previsto en la planificación cambiando sin menoscabo de la calidad pedagógica de la propuesta de trabajo. Puede suceder que la clase se interrumpa por acontecimientos inesperados o que determinados alumnos presenten dificultades no previstas, u otras muchas circunstancias. Por ejemplo: un alumno que plantea una cuestión comprometida para los conocimientos del profesor, un estudiante que mantiene una conducta provocativa, una alumna que se niega a trabajar, un estudiante que hace comentarios insultantes y humillantes hacia otros compañeros, etc.

El experto responde de forma creativa sin sentirse amenazado, piensa sobre la marcha, responde de forma equilibrada ante los incidentes que vayan surgiendo, hace atribuciones positivas relacionadas con él mismo y con los demás. El experto, a diferencia del principiante, distingue con mayor facilidad los obstáculos que en el curso de la acción pedagógica tienen que ver con sus propias dificultades y los que se relacionan más directamente con las dificultades de los estudiantes. El experto, apuntan algunos investigadores como Schoenfeld (1999), posee una visión de conjunto en cuanto a la forma y contenido de una situación de clase y de la realización de las tareas de enseñanza de la que carece el profesor principiante.

Preocupaciones y dificultades de los profesores principiantes

Cuando se comienza a trabajar como profesor surgen múltiples dudas muy relacionadas con lo inmediato en la fase de encuentro con el alumnado. Se constata que el fundamento de la enseñanza y el aprendizaje



parte de una relación. Como cuenta Adolfo, el profesor principiante al que ya me he referido anteriormente:

"...llegó el momento de la verdad, mi primera clase. Ocho y media de la mañana de un martes. Treinta y tres alumnos de 3º de ESO, quince años. Sesenta y seis ojos observándome. Se hace el silencio después de unos minutos de jolgorio absoluto. Pasaron cinco segundos de ese silencio que corta el aire. Para mí resultó eterno pero, al fin doy el paso y me presento. Paso lista y me toca explicarles cómo será la asignatura, eso se repite con tres grupos más... He superado el primer día.

Pasan poco a poco los días. ¿Cómo debo comportarme con los alumnos?. Pero si hace nada yo estaba ahí abajo. ¿Cuánta confianza hay que darles?. ¿Cuán distante debo mantenerme?. ¿Qué hago si surge un conflicto en el aula?. ¿Cómo sé si lo estoy haciendo bien?... Todas estas dudas y muchas más van surgiendo. El control de la materia era quizás lo que más me preocupaba al principio pero pasa a un segundo plano ya que me doy cuenta de que de eso sé mucho más de lo que pensaba. Toda la burocracia y el papeleo del seminario y de la asignatura, así como su programación no es más que un trabajo al que dedicarle horas pero lo importante: ¿cómo se es un buen profesor?. ¿cómo se conecta con el alumnado para poderle transmitir esos contenidos?. ¿por qué los alumnos se comportan de una determinada forma? (...) Hay que enseñar a aprender, pero ¿cómo se hace?, es más, ¿cómo se aprende a enseñar? (...) Me sigo preguntando ¿cómo se es un buen profesor?" (p. 2-3).

Adolfo se pregunta: "¿cómo se conecta con el alumnado para poderle transmitir esos contenidos?". Efectivamente, ahí está un reto descomunal, convertir a los alumnos en "socios" de la relación pedagógica. Para

ello el profesor ha de movilizar todos sus conocimientos para lograr enseñar, para configurar un tipo de relación con el otro que implique la colaboración voluntaria para aprender. Para ello ha de ir desarrollando, entre otras, algunas imprescindibles habilidades de comunicación y asumir que la mejora de la competencia docente implica reflexionar sobre la enseñanza y comprometerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El encuentro con los alumnos reales y la búsqueda de respuestas adecuadas a menudo conlleva fuertes dosis de ansiedad, insatisfacción y culpabilidad sobre todo si surgen dificultades de control de la clase, de motivación y de adaptación de la enseñanza a las características del alumnado (preocupaciones muy destacadas en las investigaciones sobre esta cuestión). Muchos profesores principiantes, según desvelan múltiples investigaciones, se esfuerzan en "sobrevivir", centrándose en ellos mismos como mecanismo de autoprotección, aunque también puede sobresalir el entusiasmo de los comienzos, el orgullo de ser profesor, las ansias de experimentar e integrarse en la comunidad profesional.



En todo caso, como han demostrado diversas investigaciones en varios países, en los primeros años de carrera profesional el profesor vive una **etapa** realmente **crítica** que va a determinar en buena medida su relación con el trabajo y una forma determinada de afrontar las responsabilidades como docente. Se produce un intenso aprendizaje del oficio, proceso en el que van cristalizando imágenes sobre lo que debe hacer un profesor (sobre cómo mantener el orden en clase, o cómo relacionarse con los colegas, por ejemplo), consolidándose un cierto estilo de enseñar y de vivir la profesión, una manera de "ser" profesor. En dicho proceso se dan expectativas y sentimientos fuertes y en ocasiones contradictorios. Por todo ello, es realmente llamativa la escasa atención que se presta a esta etapa.

El típico **aislamiento** en las clases no favorece el diálogo profesional, la observación mutua entre profesores, la construcción de un conocimiento compartido, la discusión en torno a las razones y motivos de los discursos y las acciones y la búsqueda de las mejores alternativas. Hace ya bastantes años se lamentaba Elliott (1986) de la falta de "un bagaje común de reflexiones sobre la propia profesión de la que los docentes puedan servirse como fuente de recursos para la mejor capacitación profesional" (p. 14). Los comienzos en la profesión de enseñar suelen producirse tal y como nos cuenta Adolfo, quien se sintió sobre todo abandonado a su suerte, sin posibilidad de observar la experiencia ajena, sin un sistema de acogida y de apoyo sistemático y riguroso que orientase su desarrollo profesional en esos difíciles primeros pasos que suponen múltiples cambios y retos importantes.

Medidas de apoyo al profesor principiante

No puedo extenderme aquí sobre algunas modalidades, estrategias y programas muy elaborados de apoyo a los profesores principiantes (puede consultarse por ejemplo: González Sanmamed, 1999; Marcelo, 1995, 1998). En el número 280 de esta revista me he referido a la supervisión clínica que es una de las estrategias que considero más interesantes para el apoyo a estos profesores (aunque el ejemplo de trabajo concreto se refería a la colaboración entre profesores con experiencia). La supervisión clínica permite aprovechar de forma sistemática la relación entre un profesor experto (el mentor) y el docente principiante al que se le presta asistencia y apoyo. El mentor ayuda al profesor novel a examinar sus prácticas, a descentrarse, y a afrontar problemas de diversa índole, a comprender la cultura de la escuela, asesorándolo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, decisiones curriculares y de gestión de aula. Procede, pues, ayudar a los profesores principiantes a reflexionar sobre su propia práctica, ayudarles a dominar algunas habilidades básicas y posibilitar que puedan observar a otros docentes, discutir sobre materiales curriculares y analizar ejemplos de trabajo con los estudiantes.

Destaquemos que el profesor principiante tiene una gran necesidad de confianza. La confianza es muy importante para apoyar el proceso de afirmación y de progreso del docente novel. No deberá confundirse, pues, el rol del mentor con el de un inspector. Creo que una de las tareas fundamentales del mentor, será ayudar al profesor principiante a interrogarse y analizar las razones, los motivos que apoyan su discurso y su acción, las respuestas que se dan a las situaciones prácticas elaborando juicios y tomando decisiones; los conocimientos en que se basan, y discutir y experimen-

tar en torno a diversas alternativas posibles y sus consecuencias. El análisis de la práctica en el marco de la supervisión clínica constituye una forma de apoyar la "descentración" y el desarrollo de la capacidad de reflexión del docente novel, tomando conciencia de la posible distancia entre las intenciones, percepciones y el comportamiento real, y valorando como se merece el esfuerzo y los logros.

Además de estrategias como la supervisión clínica, cabe pensar en medidas de diversa índole (pedagógicas, administrativas, organizativas...) que podrían apoyar la integración de los profesores principiantes en los centros. Conviene no olvidar que la formación inicial del profesorado no es homogénea. Podemos encontrarlos desde casos como Adolfo que no había recibido ningún tipo de preparación pedagógica para su desempeño profesional, a profesores principiantes de Secundaria que han realizado el Curso de Aptitud Pedagógica o diplomados en Magisterio, Psicopedagogía, Pedagogía..., con un cierto bagaje de conocimientos útiles para el trabajo docente o personas que han tenido responsabilidades en el desarrollo de experiencias educativas (monitores deportivos, animadores en colonias de verano, profesores de "clases particulares", etc.) En concreto, algunas medidas podrían ser:

- ✓ Aportar un "dossier de acogida" que incluya por ejemplo; consejos pedagógicos (sobre cómo preparar las primeras clases, como otras tareas didácticas y organizativas); estudio de casos de profesores principiantes; información sobre el centro o centros escolares en los que va a trabajar para ir conociendo el entorno profesional (trayectoria, características del alumnado y profesorado, costumbres, conflictos, iniciativas de innovación, etc.); información sobre cuestiones administrativas y sobre centros de recursos y de formación del profesorado en ejercicio a los que acudir para buscar asesoramiento y materiales curriculares, etc.
- ✓ Entrevistas con el orientador del centro escolar al que haya sido destinado.
- ✓ Entrevistas con profesores expertos que pueden actuar de tutores del profesor principiante.
- ✓ Observación de clases de profesores expertos y discusión de las mismas, analizando las planificaciones, los materiales curriculares, los cuadernos del alumnado, etc.
- ✓ Participación en sesiones de encuentro y discusión con otros profesores principiantes para intercambiar impresiones, recursos, analizar materiales curriculares y secuencias de tareas y actividades de clase. Constitución de pequeños grupos de trabajo en los que pueden participar profesores expertos.
- ✓ Integración en redes de innovación, investigación y formación que fomenten el intercambio y desarrollo



profesional. En España los Movimientos de Renovación Pedagógica y diversas Asociaciones de Profesores ofrecen una plataforma interesante para este propósito.

- ✓ Visitas preparadas a centros de recursos y de formación de profesores en ejercicio creados por las Administraciones Educativas.
- ✓ No reservar las clases más difíciles y los peores horarios a los profesores principiantes.

En mi opinión es preciso que la Administración Educativa, y cada centro en particular, articulen una política definida y coherente con lo que hoy sabemos sobre el aprendizaje de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional para desarrollar estrategias de apoyo efectivo a los profesores principiantes. Algunas pueden suponer un importante esfuerzo y un riguroso trabajo de asesoramiento, innovación y compromiso del personal para impulsar proyectos de mejora y desarrollo profesional. Sin embargo, otras medidas como las que acabo de enumerar no creo que supongan demasiada dedicación aunque, sin duda, un cambio en la mentalidad de diversos agentes educativos y en la cultura de los centros. ■

Para saber más:

FUENTES ABELEDO, E., *Aprendiendo a enseñar Historia*, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, Lugo, 1998.

GONZALEZ SANMAMED, M., "¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?", *En Investigación en la escuela*, nº 25, pp. 27-42, 1995.

LESSARD, C.; TARDIF, M. y LAHAYE, «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant». En *Sociologies et sociétés*, nº 23, 1, pp. 55-70, 1991.

MARCELO, C., "Los que empiezan a ser docentes". En HERNÁNDEZ, F. (coord.): *Formación del profesorado*. Praxis, Barcelona, pp. 87-101, 1998.