

DOCENTES NOVELES DE INGLÉS EN SHOCK: *Cuando la práctica docente no es lo que esperabas.*

Por:

MERYLEIN HIGUITA LOPERA

Magíster en Educación,

Línea Formación de Maestros

Sexta cohorte

Asesora:

ANA ELSY DÍAZ MONSALVE

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Medellín
2012

AGRADECIMIENTOS

Para empezar, ofrezco a DIOS esta investigación, ya que a Él le debo la salud y la fortaleza con la que emprendí mis estudios de maestría.

También agradezco todos mis esfuerzos y tenacidad lograda, por llevar a cabo la culminación de esta investigación, a mi madre, María Lucelly Lopera, compañera en todo momento, porque siempre ha creído en mí. A mi padre, Edgar de Jesús Higuita; a mi hermana, María Yesid Higuita; a mi hermano, Miguel Ángel Higuita; a mis sobrinas y sobrinos, que, incondicionalmente, me apoyaron; a mi abuela, Teresa Ruiz, y a Anthony; a los cuales pido perdón por el poco de mi tiempo para acompañarlos durante la enfermedad y que luego fallecieron; a Wilmar Andrés Ayala, compañero de viaje, colega, amigo y amante; quién me apoyó durante el proceso.

A mi Asesora, Ana Elsy Díaz, por su constancia, compromiso y conocimiento, de lo contrario no estaría escribiendo estos agradecimientos.

A mis maestros, que fueron mis liberadores: Marino Castrillón, Cristina Frodden, Claudia Díaz y otros más.

A Runge P. K., sin su propuesta esta investigación no hubiese nacido.

A los docentes noveles que se graduaron durante los años 2007, 2008 y 2009 (quienes renunciaron a la docencia), y a aquellos que continuaron y aportaron de su tiempo y experiencias para la elaboración de esta investigación.

Por último, les agradezco esta investigación a todos aquellos que falté por nombrar, quienes de una u otra manera aportaron al proyecto.

RESÚMEN

Los docentes noveles de inglés en shock recoge, la suma de una investigación sobre la manera como el docente novel, licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, egresado de la Universidad de Antioquia, experimenta y afronta el shock generado por la práctica docente en la educación básica de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín. Esta Investigación, que se llevó a cabo, por medio de un marco interpretativo etnográfico clásico, que facilitó el acercamiento a algunas tipificaciones de docentes y al conocimiento de los componentes educativos que predominan en la ciudad de Medellín. Además describe parte de las situaciones que detonan el shock en los docentes noveles de inglés; así como las estrategias usadas por ellos para resistir lo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1. De la práctica académica investigativa a la experiencia laboral como docente novel de inglés.....	11
1.2. Descripción de las vivencias de una docente novel de inglés.....	19
1.2.1. Aspecto A, Demandas Administrativas.....	20
1.2.2. Aspecto B, Experiencias de Indisciplina.....	24
1.2.3. Aspecto C, Políticas Educativas.....	26
1.2.4. Aspecto D, Situaciones de violencia.....	32
2. ESTADO DEL ARTE.....	43
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	55
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	57
4.1. Objetivos.....	57
4.1.1. General.....	57
4.1.2. Específicos.....	57
5. MARCO TEÓRICO.....	58

5.1. Formación de licenciados, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.....	59
5.1.1. Práctica reflexiva crítica.....	64
5.1.1.1. Acercamiento al entendimiento de cómo funciona el pensamiento crítico.....	67
5.1.1.2. Reflexión crítica en la formación de licenciados de lenguas extranjeras.....	71
5.2. El docente novel.....	75
5.3. El shock que produce la práctica docente.....	84
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
6.1. Los sujetos de la investigación.....	95
6.2. Procedimientos metodológicos.....	98
7. HALLAZGOS.....	105
7.1. ¿Quién es un docente novel de inglés egresado de la U. de A?.....	105
7.1.1. Algunos tipos de docentes.....	105
7.1.2. Fase en la que se encuentra el docente novel de inglés de la ciudad de Medellín.....	114
7.1.3. Niveles de shock que vivencia el docente novel de inglés de la ciudad de Medellín.....	115

7.2. Componentes educativos matrices.....	134
7.2.1. <i>Situaciones de violencia en el contexto sociocultural.....</i>	<i>135</i>
7.2.2. <i>Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas</i>	<i>142</i>
7.2.3. <i>Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje.....</i>	<i>145</i>
7.2.4. <i>Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales.....</i>	<i>147</i>
7.2.5. <i>Relaciones negativas con los demás docentes de la institucional.....</i>	<i>151</i>
7.2.6. <i>Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales.....</i>	<i>153</i>
8. CONCLUSIONES.....	155
9. BIBIOGRAFÍA.....	159
10. CIBERGRAFÍA.....	162
11. ANEXOS.....	164

DOCENTES NOVELES DE INGLÉS EN SHOCK: *Cuando la práctica docente no es lo que esperabas.*

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto de ser susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor; actúa como la benéfica lluvia nocturna, imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva (Nietzsche Schopenhauer como educador, p. 29, 2001)



INTRODUCCIÓN

Explorar de qué manera vivencia y cómo afronta el docente novel, licenciado de Lenguas Extranjeras -Inglés-Francés, egresado de la Universidad de Antioquia, el shock generado por la práctica docente en la educación básica de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, parte desde las concepciones acerca del ambiente educativo elaboradas en la formación y práctica académica universitaria de una docente novel de inglés, que se tornaron en idealizaciones al ser confrontadas con la realidad del ejercicio docente en la ciudad de Medellín.

La docente, autora del proyecto, encuentra que la realidad educativa estaba muy lejos de imaginarse qué sería su carrera como docente, lo mismo que las experiencias negativas de los diferentes componentes educativos, que también le lleva a cuestionarse el continuar como profesora. Pero, gracias al estar cursando la maestría orientó el cuestionamiento en objeto de investigación, a la necesidad de saber si se trataba de un sentir aislado o que, por el contrario, era una situación que también vivenciaban sus colegas.

La búsqueda de respuestas teóricas en relación con las vivencias traumáticas de los docentes, en el presente caso novatos, llevó al hallazgo de que el tema se había trabajado en diferentes contextos internacionales y desactualizados a la presente época, debido a que los trabajos encontrados fueron realizados en la década de los ochenta y noventa, lo que sumó además de los argumentos anteriores para llevar a fin la presente investigación.

La teoría encontrada brindó información acerca de las características que tipifican a los docentes con poca, mucha o ninguna experiencia al entendimiento de las diversas fases que experimentan los profesores en el ejercicio educativo y a las diferentes causas que desatan el shock (Widlak, 1984) en los docentes noveles, durante sus primeras experiencias educativas.

Los antecedentes del problema y la teoría hallada dieron información que ayudó a la búsqueda de los sujetos de la investigación, docentes con las características únicas para encontrar las respuestas al objetivo general y específicos planteados.

La investigación se realizó mediante el marco interpretativo etnografía clásica que permitió el uso de herramientas como la entrevista grupal, entrevista a profundidad y el cuestionario; herramientas que permitieron acceder a la recolección de datos que posteriormente fue triangulada, categorizada e interpretada.

La información encontrada permitió a la autora un conocimiento teórico acerca del mundo educativo actual y le brindó identificación con sus pares, docentes noveles de Lenguas Extranjeras, en cuanto a experiencias comunes, permitiendo así entender que las vivencias traumáticas no sólo las experimentaba ella, pues estas vivencias eran parte del rito iniciático en el largo camino de desarrollo profesional. Asumir las vivencias parte de los componentes educativos para irse adaptando en el contexto de educación en la ciudad de Medellín. Además esta información permitió reflexionar la manera como se forma el rol de docente dentro del ambiente educativo en relación con las experiencias que inevitablemente causan el shock.

Por último, pero no menos importante, la investigación aportó teoría nueva acerca de los temas: docente novel de inglés de la ciudad de Medellín y componentes que conforman el contexto educativo en la misma ciudad, como lo es el componente educativo en *situaciones de violencia en el contexto sociocultural* como hallazgo particular de nuestro contexto educativo que influye por ser parte del mismo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. De la práctica académica investigativa a la experiencia laboral como docente novel de inglés

El presente proyecto de investigación surge desde las representaciones cognitivas construidas por la autora en la práctica académica del pregrado Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia durante el 2007. La práctica académico-investigativa consistía, en la implementación de un proyecto con la metodología de Investigación Acción simultáneamente con el ejercicio académico docente que se reportaban en el trabajo de grado. Al finalizar la práctica académico-investigativa, comprendí que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero (inglés), no solo consistía en preparar una clase alrededor de un tema e ir al aula a compartirlo con los estudiantes, sino también que, gracias, a las reflexiones elaboradas por medio del diario de campo académico¹ y con la ayuda de la asesora², construí conciencia de la importancia de indagar por elementos que son parte de la enseñanza como: el entorno social y cultural de la Institución Educativa (I. E.) del docente y del estudiante.

¹ Diario magnético o físico formado por agenda, actividades y observaciones, en el cual se debían registrar las acciones implementadas y reflexiones respecto al trabajo realizado con el colegio elegido para realizar la práctica académico-investigativa, con el propósito de identificar fenómenos de investigación.

² La profesora asesora de tesis de grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

El entorno social y cultural.

Reconocí que existen condiciones que no facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje como la violencia y la pobreza, principalmente, en sectores de estratos socioeconómicos uno y dos de la ciudad de Medellín, y que le obstaculiza al estudiante, procesos de concentración en el estudio así como en las actividades que el docente diseña para orientar las clases y lograr aprendizajes significativos.

El nivel socioeconómico en el cual se encuentra inscrito tanto la I. E. y por ende el estudiante.

De acuerdo a lo vivenciado como estudiante practicante encontré que el contexto de una Institución Educativa (pública) influye en las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, el estudiante de estrato 3 posee necesidades académicas relacionadas con el ingreso al estudio superior, mientras las necesidades del estudiante de estrato 1 están relacionadas con la adquisición de un empleo, al menos pagado con el salario mínimo. Los estudiantes de estrato 1, en su mayoría, no tienen con qué pagar sus estudios en la universidad. Situación que lleva a la Institución Educativa a acoplarse, por decirlo de alguna manera, al entorno socioeconómico en el que se encuentra adscrita. Por lo que es posible encontrar diferencias garrafales en los contenidos de una Institución Educativa de estrato 1 y otra de estrato 3.

El docente

El docente se transforma por el entorno institucional y cultural, lo mismo que por sus propias necesidades y situaciones difíciles durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por ejemplo el docente practicante no sólo está a cargo de una asignatura, sino que se acerca a las

experiencias cotidianas de los estudiantes, contrario al docente en propiedad que enseña varias asignaturas a grupos usualmente muy numerosos, con escasos recursos de apoyo a su didáctica, con otros compromisos demandados por la dirección de la institución, todo lo cual le resta, entre otros aspectos, acercarse al estudiante y contribuir al desarrollo de su ser integral.

El estudiante

El estudiante es una persona que, al ingresar a la institución educativa, está acompañado de prejuicios, motivaciones y desmotivaciones con una formación desde el medio cultural que le rodea, así como familiar, también posee conocimientos previos, habilidades y sentimientos, en consecuencia no es ningún sujeto en blanco.

La implementación de la Investigación–Acción se dividió en dos secciones: la primera, durante el primer semestre, la cual consistía en la identificación de un aspecto de la enseñanza o el aprendizaje de inglés y la segunda, durante el segundo semestre del año académico, en la que se implementaba la estrategia o estrategias , que impactaran el problema de investigación planteado. Durante el primer semestre, estas secciones fueron conformadas por cuatro fases:

Observación de clases: de común acuerdo entre la asesora de práctica, la profesora cooperadora³ y yo misma como practicante académico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia se seleccionó un grupo de estudiantes de grado 10° para ser observados interactuando en clase de inglés guiada por la profesora cooperadora, durante un periodo de dos meses con el propósito de identificar una situación problemática. Para su identificación: La observación y reflexiones de clases era registrada en un *diario de campo*

³ La profesora cooperadora era la profesora de inglés de la institución educativa donde se lleva a cabo la práctica, ella se desempeñaba como guía de los practicantes.

académico, en medio magnético o electrónico. Si bien las observaciones se debían enviar al correo de la asesora de práctica, en este caso en particular, Al terminar cada clase se escribía las observaciones y se enviaba al correo de la asesora del Seminario Investigativo I y II, con el objetivo de identificar la problemática mediante la reflexión del diario. La asesora lo revisaba y hacía comentarios que invitaban al análisis, al cuestionamiento y también a mirar el aula de clase como una construcción de un guión, en el cual todos éramos protagonistas.

El diario de campo académico estaba dividido en columnas: *fecha, actividades, observaciones, reflexiones*. No solo se registró el entorno (el vecindario), la metodología que utilizaba la profesora cooperadora, la reacción de los estudiantes a sus metodologías y los resultados de esas interacciones, sino también las conexiones y preguntas que transformaban la perspectiva de ser docente.

Identificación de un problema: Por medio del registro y análisis de lo consignado en el diario de campo académico se podía identificar una situación problemática relacionada con la enseñanza y/o aprendizaje del inglés. Por eso, durante el año 2007, los estudiantes del grupo en que trabaje manifestaban que aprender inglés era muy difícil porque, según ellos, se leía y se escribía diferente (en este caso con su idioma nativo); era importante sí para graduarse del bachillerato. También reiteraban que aprender inglés era necesario para adquirir un buen empleo y, a su vez, un futuro mejor. Además, la enseñanza del inglés había estado enfocada en la gramática, ya que respondía a una metodología tradicional con el fin de familiarizar a los estudiantes para el examen estatal del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Documentación: como practicante académica pensaba que la enseñanza del inglés no debía estar sometida sólo para aprobar las pruebas estatales ICFES, pensaba - aún como estudiante- que el inglés debía ser enseñado para encontrar la importancia de su uso como lenguaje escrito, por lo tanto recurrí a la literatura profesional, la cual me podía brindar conocimiento acerca del tema, y de algunos autores. Encontré entre algunos “Lessons to Share on Teaching Grammar in Context. *Teaching grammar in the context of writing*” que hablaba de cómo compartir clases de gramática contextualizada (Constances Weaver, 1998); también “What’s whole in whole language? A parent/teacher guide to children’s learning” haciendo referencia a la enseñanza del inglés desde una filosofía nombrada *Whole language*, “Lenguaje integral”, Goodman, (1986) y a “Turning Learning Theory into Classroom Instruction: A Minicase Study. From Reading Teacher”, que hacía un llamado al éxito de la enseñanza del inglés, mediante unas condiciones específicas, dentro del aula de clase, a saber: inmersión, responsabilidad, uso, aproximación, ilustración, demostración, compromiso, expectativa.

Planteamiento de soluciones: Gracias a la lectura de los autores consideraron importantes para el proyecto de investigación del pregrado, una de las conclusiones fue aprovechar las condiciones que presentaba el grupo de estudiantes de 10º (grado), en cuanto a la enseñanza del inglés y así poder presentar la prueba estatal ICFES, haciendo uso de la gramática por lo que la investigación⁴ consistió dentro de las condiciones de Cambourne, emplear el diario de los estudiantes, “*Dialogue Journal*” Short., Harste. & Burke (1996). Por medio del uso del diario de los alumnos, se conversaba con ellos a partir de una frase motivadora usando el tema gramatical por ejemplo: sí estábamos trabajando e modal *should* a frase motivadora era *thing about some*

⁴ *Implementing dialogue journals with teenagers in the EFL class within the framework of Cambourne’s conditions for learning.* Implementación de diarios de diálogo entre el docente y alumnos adolescentes enmarcadas en las condiciones de Cambourne para el aprendizaje, en clases de lengua extranjera, inglés

problem, which you experiment in your house or a problem that has some body that you know; *giving an advice* (piensa acerca de un problema. El cual tu experimentas en casa o un problema que alguien tiene y tu sabes, da un consejo) entonces los estudiantes tenían la posibilidad de escribir acerca de experiencias personales en idioma extranjero, lo que ayudó a inducir a los estudiantes una motivación externa en el aprendizaje y uso del idioma extranjero.

El “*Dialogue Journal*” se elaboró con hojas de colores y/u hojas reciclables, haciéndose más divertida su elaboración física, y su producción más liviana; con el objetivo de poder transportar los diarios en su totalidad, de la Institución a la Universidad y también al hogar.

Los estudiantes lo nombraron *Journal*, nombre que se escribió en la pasta, que algunos lo decoraron. El uso del *Journal* permitió a los estudiantes de 10.º construir un párrafo, mediante una demostración en el tablero; por parte de la practicante y luego los alumnos se arriesgaban a escribir en idioma extranjero (inglés). En dicha demostración, los alumnos usaban el vocabulario que conocían del idioma extranjero, palabras de su lengua nativa (español) o palabras inventadas o en palabras de Goodman “invention”. Después de la clase, el docente leía las palabras, una por una, y con el uso de código de color establecido, anteriormente con los estudiantes, subrayaba los aspectos no convencionales. Por ejemplo, cuando era un error gramatical, se subrayaba de color verde; si era ortográfico, de color rosado; autocorrección, de color naranjado. También se usó preguntas con el propósito de que el alumno entendiera la palabra correcta del idioma extranjero que él había inventado o escrito en español⁵.

⁵ Una muestra de ello fue cuando uno de los alumnos escribió acerca de su información personal: “my father working zapatero”, la practicante escribió “Daniel, ¿is your father shoemaker?” él alumno volvía a escribir el párrafo con las respectivas correcciones.

A este punto llegó la Investigación Acción a finales del primer semestre académico. Para el segundo semestre el objetivo era la implementación, recolección de datos, análisis y resultados. Su desarrollo aconteció de igual manera que en el primer semestre, por fases. A saber:

Primera fase: *Implementar las estrategias o posibles soluciones a la situación problema planteada mediante la teoría*: ya identificado y planteado el problema que acontecía en el grupo observado, se prosiguió a la implementación de las estrategias que permitirían una posible solución, lo que condujo a que la mejor opción era la implementación de las condiciones de Cambourne B (2000, 2001) y las características que se le brindó al diario de diálogo (Short, K. G., Harste J.C. and Burke C. (1996), entre ellas la condición de ser un diario que permitía sostener una conversación entre la docente y los estudiantes de manera privada que cautivó a los estudiantes y la mayoría lo encontró como un medio para expresar sus pensamientos y sentimientos.

En conclusión, contar sus experiencias en un idioma extranjero y ser leídos por una sola persona, les brindaba motivación, seguridad y confianza con respecto al inglés.

Segunda fase: *Diseñar y aplicar los instrumentos*. Para la recolección de datos se diseñaron instrumentos como cuestionarios y entrevistas individuales, también se tuvieron en cuenta el “*Dialogue Journal*” del estudiante y el diario de campo académico de la practicante.

Con la estrategia de la implementación *de las condiciones de Cambourne B. y el diario de diálogo* se obtuvieron resultados de mejoría en la motivación de los estudiantes y con respecto a la clase de inglés, el uso del idioma extranjero, se encontraron como estrategias la invención de

palabras en inglés o la utilización del español al desconocer el vocabulario extranjero; de ahí que los estudiantes aprendieron a aplicar la gramática del inglés dentro de un contexto.

Tercera fase: *Analizar la información*. Para el análisis de los datos se realizó una triangulación en relación con cuatro instrumentos de recolección de datos, y posteriormente una categorización.

Se encontró que los estudiantes necesitaban ser tenidos en cuenta durante el desarrollo de las clases y en algunas ocasiones invitarlos a participar en la negociación de actividades, lo que daba como resultado una mejor disposición para desarrollar los temas. Sin embargo, esto no quería decir que no fuese necesaria la implementación de normas y el cumplimiento de las mismas.

Otro resultado encontrado fue aprender que tanto docentes como practicantes de inglés no solamente van a la I.E. a enseñar su área, pues de alguna manera se ven involucrados en la formación integral del estudiante; ya que los alumnos están expuestos a situaciones sociales difíciles, por ejemplo, cuando se les escucha expresan las angustias.

Cuarta fase: *Hacer informe de investigación*. Después de identificadas las conclusiones, se terminó de escribir el informe de investigación, el cual era construido antes, durante y después de la investigación.

Terminar este proyecto de investigación, mientras se realizaba la práctica académica, despertó el deseo por explorar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, sin tener presente que en la práctica no había tantas responsabilidades como en el trabajo de la docencia en propiedad.

En otras palabras, no había una conciencia integral de la realidad educativa, lo que había era una experiencia aislada de los componentes que son parte de la Institución Educativa dentro de los cuales, diseñar la clase y orientar el aprendizaje de un tema en el contexto particular del aula, era solo uno de estos componentes.

Las reflexiones adquiridas por la práctica académica investigativa fueron la motivación en compartir aquellos resultados con otros docentes, por lo que a los tres meses de haber obtenido el título del pregrado como Licenciada de Lenguas Extranjeras, comencé la Maestría de Formación en Maestros, Sexta Cohorte en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Fue entonces, cuando comenzó una nueva etapa de la vida, tanto académica como profesional, debido al ejercicio docente novel de idiomas extranjeros en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín, durante el segundo semestre de la Maestría. Comenzaba a tener conciencia del compromiso que acarreaba la Maestría y en el tercer semestre, el encuentro en particular con conceptos alrededor del docente y su práctica reflexiva fueron los que acapararon mi atención para un tema de investigación, debido a la necesidad profesional de comprender las nuevas experiencias, que como docente novel de inglés vivía en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

1.2. Descripción de las vivencias de una docente novel de inglés.

Las representaciones que construí estaban relacionadas con el deseo de enseñar inglés en una institución educativa, donde creí que teniendo presente el entorno, la institución, los estudiantes y el docente sería suficiente para tener éxito en la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero; de manera similar a como participé en la práctica académica del pregrado. Sin

embargo la realidad comenzó a ser evidente, lo que realmente conlleva a ser docente novel en la ciudad de Medellín. Las primeras vivencias como docente acontecieron en la Institución Educativa situada en la comuna Nororiental de Medellín en barrio Manrique. Posterior a esta institución, se continuó en la segunda y tercera Instituciones Educativas ubicadas en el barrio Boyacá Las Brisas⁶.

La experiencia laboral como docente novel fue de gran impacto negativo. Ya que aquellos elementos como el entorno institucional, el entorno sociocultural, el estudiante y el docente se tornaron difíciles teniendo presente que era mi percepción por no estar preparada. El impacto transformó aquellos elementos en la manera tanto de comprenderlos para poder asumirlos.

A diferencia de lo vivido en la práctica académica, ya no era un grupo de 48 alumnos, sino que eran 7 grupos entre niños pre-adolescentes y adolescentes, los cuales sumaban alrededor de 350 alumnos, a quienes el profesor de inglés les enseñaba ésta y otra área: artística o religión, 6 horas por día. Además de 2 horas de planeación y calificación, dispuestas por la rectora y esta situación en todas las I. E. anteriormente mencionadas.

Cuando obtuve el grado no tenía conciencia de la magnitud de la realidad al que me iba a enfrentar cada día, durante 7 horas con una gran cantidad de estudiantes, por lo menos 40 alumnos cada hora, sumados por 6 horas pedagógicas en una totalidad de 350, y que en los descansos eran aproximadamente 600 estudiantes; lo mismo que el compromiso por corregir el comportamiento inadecuado de los estudiantes dentro del aula para recibir una clase, es decir un comportamiento diferente al demandado en el documento Institucional, manual de convivencia,

⁶ Se continuara haciendo referencia a las diferentes Instituciones Educativas en orden cronológico de experiencia laboral y ubicación, con el fin de proteger sus identidades.

las múltiples reuniones, padres de familia o acudientes y las responsabilidades académicas administrativas. Los siguientes aspectos sumados producían en mí un estado de agotamiento tal, que perdí el ánimo de implementar juegos o estrategias pedagógicas novedosas.

1.2.1. Aspecto A, Demandas administrativas

Por parte del personal administrativo, el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual estaba centrado, para el caso de la asignatura de la lengua extranjera, en los contenidos gramaticales de cada grado académico (séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo), lo cual es típico de una enseñanza tradicional en una Institución Educativa aplicados y cumplidos a lo largo de cada año académico, a través de la implementación de la metodología propuesta por la I. E., la misión y visión de la misma.

En la I. E en la mientras elaboro la presente tesis, la presión administrativa se transformó en una pesadilla: la persecución, la demanda de trabajo extracurricular, la amenaza implícita de despido o traslado inconsulto causó un alto nivel de estrés, el cual se manifestó en somatizaciones. La sensación de no encontrar otra solución que no fuera la renuncia dio como resultado estrés laboral diagnosticado clínicamente y manejado con medicamento.

El abuso laboral consciente o inconsciente de la rectora de la Institución se evidenció en las siguientes actitudes:

- Adelantar el reloj 15 minutos antes de la jornada académica, lo que causaba el llamado de atención verbal o memorando escrito, por llegar tarde a clase. Una llegada tarde que no era real.

- Otra forma de presionar: pararse en la puerta del salón después de sonado el timbre para clase. Fue así, como se experimentaron dos situaciones en relación con este tipo de presión laboral: La primera, fue el encuentro de la rectora en la puerta del aula de 7. ° B, en el cual se debía compartir clase después del descanso, por ejemplo, allí no se pudo llegar a tiempo debido a que en aquella ocasión se me había asignado el acompañamiento pedagógico en los descansos de una de las zonas. El segundo, en época de registro y entrega de notas del primer periodo, entonces, cuando la secretaría había borrado las notas ya digitadas, causa del mismo estrés laboral, así que la rectora convocó a los docentes, con el propósito de que le ayudaran en la digitación de las notas. Además, se acudió al llamado, el Coordinador permitió a los docentes ausentarse y a los estudiantes en actividad de talleres, la sorpresa fue entonces, que la rectora de nuevo se encontraba en la puerta del salón diciendo que los docentes llegaban muy tarde a dar clases. Se le trató de explicar el porqué de la ausencia del docente en el aula, a lo que no prestó ni la más mínima atención.

- La disposición displicente para permisos relacionados con la salud, el estudio y el deporte: la rectora ha manifestado verbalmente no agradaarle conceder permisos, porque no le gusta “desescolarizar”. A lo que se le añade comentarios de los docentes, que uno de los traslados inconsultos de profesores fue porque el docente pedía permisos.

La situación se torna estresante, en lo particular, debido al hecho de estar cursando la maestría que da vida al presente proyecto, por lo que he solicitado permiso para ausentarme en el tiempo designado, con el fin de calificar o planear clase en la Institución Educativa. Además, se hace la salvedad de que el permiso fue otorgado por la

rectora y el coordinador a inicios del año escolar, cuando el coordinador pudo planear el horario con el propósito de que se me otorgara la totalidad de la asignación académica. Sin embargo, también el coordinador fue trasladado. Así que la rectora ha pedido comprobante de matrícula para ratificar la validez del permiso.

Esta situación ha dado lugar a otras situaciones negativas, por ejemplo la negación por parte de la rectora de no permitir asistir a citas médicas o a especialistas en la jornada de labor, si bien en alguna ocasión no se le atendió a su sugerencia por necesidad de no perder una cita a especialista, no se volvió a repetir, por miedo a ser trasladado de la Institución o a ser despedida. Lo mismo ha pasado con permisos deportivos; alguna vez la rectora otorgó de manera verbal un permiso para asistir a un seminario deportivo, el cual estaba programado para el horario en el que se debía asistir a la jornada laboral; en cuestión de tres días cambió de parecer, se le solicitó la razón que había causado el cambio de la decisión, la respuesta fue: que por tener el permiso de estudio, no se me debía conceder ningún otro tipo de permiso, lo que causó la frustración de perder el dinero ya pagado para asistir al seminario deportivo y la capacitación que en él iba a recibir. Se le habló y hasta suplicó la concesión de asistir a dicho seminario al menos una hora y media, después de caminar detrás de la rectora por lo menos 25 minutos para esperar su respuesta, el permiso fue concedido, pero con la advertencia de que debía retribuir de alguna manera la autorización.

- La demanda de retribución a las concesiones, efectivamente una semana después del permiso o de “la concesión” de una hora y media de asistencia al seminario deportivo, la rectora ya tenía lista la exigencia de retribución por la concesión, ésta

consistía en asistir y participar en jornada contraria, sin derecho a compensar el tiempo a un proyecto promovido por un acreditado centro de inglés de la ciudad de Medellín.

Si bien la rectora no exigió la participación, insistió en que debía participar en el proyecto de inglés como retribución por el permiso otorgado para la asistencia a la Universidad, en horario de preparación de clases y calificación.

Se trató de dialogar con la rectora para hacerle entender acerca de la carga, pero hay diferentes maneras de obligar a un subalterno a aceptar órdenes. Me sentí intimidada cuando me recordó acerca de las concesiones y que ella quería que fuera yo quien participara en el proyecto, por poseer el título del pregrado de la Universidad de Antioquia. El compromiso era ineludible hasta el punto de que ella verbalmente ordenó cambio de área con el docente que dictaba inglés al grupo de 7º, cuyo curso era requerido en la participación del proyecto, y al que dictaba español, no inglés. Así que una presión más.

1.2.2. Aspecto B, Experiencias de Disciplina

En la primera I. E. en la que comencé a ejercer como docente principiante las experiencias impactantes fue en cuanto a la *disciplina*. Al parecer como docente novel no tenía la conciencia real de lo que implica permitir comportamientos inapropiados en el aula de clase. Consideraba que mientras que en las clases de inglés no necesitaran que los estudiantes estuviesen atentos y en silencio en la actividad grupal, entonces se les podía permitir masticar chicle o digerir dulces, así como escuchar música con audífonos en la elaboración de talleres

individuales o comprensión de lecturas, siempre y cuando no disminuyera la calidad de su trabajo, respetando con ello, incluso, a ciertos estilos de aprendizaje.

Esta concepción empezó a ser mal vista por parte de docentes y directivas, porque la idea era que todos hicieran cumplir las normas estipuladas en el manual de convivencia. Situación que de nuevo, ejercía presión, por limitar el libre desarrollo de la metodología que pretendía aplicar.

Comencé a reconocer las razones por las que los docentes y el personal administrativo no estaban de acuerdo con permitirles a los estudiantes comportamientos inadecuados en el aula de clase, pues en algunas ocasiones, los alumnos no hacían caso a las súplicas de silencio, durante la explicación de un tema, así como no masticar chicle en clase o ni digerir alimentos, porque algunos utilizaban el chicle para pegarlo en el uniforme, en el pelo del compañero o en las sillas; lo mismo que escuchaban música sin audífonos.

Se vislumbraba un sentimiento de pérdida de autoridad por parte de uno de los grupos, ya que en una ocasión al comenzar la clase de inglés, después de un descanso, hacían falta 12 alumnas; también porque al dictar clase comenzaban a hablar en voz alta y cuando lograba conseguir silencio en dos o tres grupos, entonces los otros alumnos comenzaban a hablar. Las horas en ese grupo parecían años; hasta un chicle o goma de mascar fue pegado en la silla del docente; era desesperante tal situación. El consuelo era saber que había otros docentes a quienes les iba peor; por ejemplo, a una de las colegas todo un grupo levantó la silla y le dio la espalda, gesto de no querer recibir clase; también le tiraban papeles cuando la profesora les daba la espalda al escribir en el tablero.

Eran inconcebibles tales actos hasta el punto de causar pánico entre ellos. No era difícil comprender que los estudiantes unidos podían cometer mucho daño psicológico y hasta físico contra los docentes; definitivamente, era mejor hacer caso a la demanda del personal administrativo y a las creencias de los docentes en cuanto a la disciplina. Una de las estrategias fue portar el cuaderno de observaciones disciplinarias y el Manual (documento institucional) acerca de las faltas leves, graves y gravísimas; aprendido de memoria casi que en su totalidad, al dirigirse a los grupos problema, sin embargo dirigirse a aquel salón se tornó tenso.

Cuando obtuve el grado la concepción de ser docente era una persona respetada, admirada y obedecida, pero la realidad es otra, la mayoría de los estudiantes evalúan hasta qué punto pueden burlarse de los docentes, faltarles el respeto y sabotear las clases o como lo nombran los docentes a “medir el aceite”.

A las presiones se sumó el desconocimiento o acerca de las leyes que tenían que ver con la educación o con la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas.

1.2.3. Aspecto C, Políticas Educativas

Las políticas educativas - aquellas que hacen referencia a las normas relacionadas con la educación en general- se vuelven una presión al reconocer que poco o nada se sabe de ellas y que con respecto a las políticas lingüísticas - aquellas que hacen referencia a las políticas de la enseñanza del inglés en particular, en coherencia con las políticas educativas- aplicadas para las lenguas extranjeras- lo que se sabe es que son inalcanzables en la práctica docente porque nuestro contexto socioeconómico y cultural no está acorde a las demandas educativas, que ilógicamente es la motivación por parte del Estado para que sean aplicadas. Se puede evidenciar en la invitación de la ministra de Educación Nacional, Cecilia Vélez White, para la enseñanza y

el aprendizaje del inglés: *“para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), y la demanda a los docentes *“de convencimiento de sí mismos de ser capaces de llevar a niños y niñas a comunicarse en este idioma”*. Entonces, como docente novel de inglés se convierte la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero en una esperanza que brinda a los estudiantes de bajos recursos adquirir una mejor calidad de vida, y el docente novel de inglés es el responsable para alcanzar dicha meta formativa.

Se hacía entonces urgente conocer las políticas lingüísticas en su relación estrecha con las políticas educativas, lo cual indicaba la necesidad de estudiar, en su orden cronológico, los siguientes documentos oficiales: “Constitución Política Nacional” (1991), la “Ley General de Educación” (1994), los “Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros” (1999), “Visión Colombia 2019” (2006), el “Marco Común Europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”, el “Programa Nacional de Bilingüismo” (2004-2019) –enmarcado dentro de la Revolución Educativa-, los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés” (2006), documentos que ofrecen orientaciones para que las instituciones desde su PEI asuman la elaboración de sus propios currículos (Peñate et al., 2006) y orienten la formación integral de los estudiantes en coherencia con las necesidades del contexto, que ya no se mira solo desde lo local, sino también desde lo nacional e internacional.

El conocimiento de las políticas educativas es un aspecto importante en la práctica docente, debido a que como docente novel de inglés en ejercicio, las políticas educativas son una presión por desconocerlas. Las políticas educativas regulan, legislan la educación en Colombia con el objetivo, entre otros, de forjar sujetos competentes dentro de la sociedad para el mejoramiento del desarrollo económico-social de la Nación.

En la búsqueda de las políticas educativas encontré que a partir de la Ley 115 de 1994, llamada ley de la Educación, en la sección IV Artículo 31 relacionado con el aprendizaje del idioma extranjero inglés, se establece la enseñanza y el aprendizaje del inglés como área obligatoria y fundamental de la educación básica primaria y la educación básica secundaria.

El programa Colombia Bilingüe dentro del Marco de la Revolución Educativa es el orientador que permite lograr ciudadanos con la capacidad de comunicarse en inglés, hasta el punto de que éstos puedan *“insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”*. Para lograr este objetivo el MEN considera indispensable *“un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del Sistema Educativo”*. (MEN, 2006) y para lograrlo el MEN adoptó el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, considerándolo como lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo*. (MEN, Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés ¡el reto!, 2006, pág. 6).

El MEN ha establecido políticas para la enseñanza del inglés y según los estatutos para mejorar la calidad de enseñanza del mismo, la adquisición de mejores niveles de desempeño en este idioma, el MEN pretende que los estudiantes al cursar el 9.º logren un nivel de competencia en inglés B₁ (Pre-intermedio).

El nivel de competencia B₁ se logra cuando el estudiante:

1. Lee y comprende textos narrativos y descriptivos o narraciones y descripciones de diferentes fuentes sobre temas que le son familiares.

2. Comprende textos argumentativos cortos y sencillos cuando le hablan de lo que hace en la escuela en el tiempo libre.

3. Comprende las ideas generales si el lenguaje es claro.

4. Participe en conversaciones en las que expresa opiniones e intercambia información sobre temas personales o de la vida diaria.

5. Hace presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, así como sus sueños, esperanzas y ambiciones.

6. Pronuncia con claridad, pero aún comete errores y tiene acento extranjero.

7. Escribe textos expositivos sobre temas de su entorno y sus intereses con una ortografía y puntuación aceptables.

8. Cuando en sus redacciones usa el vocabulario y la gramática que conoce con cierta precisión. Pero cuando trata temas que no conoce o expresa ideas complejas comete errores.⁷ (Ibídem, Pág. 9).

En resumen, el objetivo es que el estudiante de Media haya adquirido la lengua extranjera y la use casi igual que su lengua nativa o materna.

La pregunta que surge es si en lengua materna, tanto profesores como estudiantes, presentan dificultad para cumplir con el nivel de competencia B1, ¿será que se puede lograr en la lengua extranjera? De acuerdo con Colombia Aprende⁸, los resultados obtenidos en las pruebas

⁷ Objetivos generales que se deben cumplir para estar en el nivel B1 de los estándares del Marco Común Europeo extraído de “Formar en lenguas extranjeras: Inglés, ¡el reto!” 2006, pág. 6.

⁸ Portal educativo del Ministerio de Educación Nacional.

<http://www.colombiaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-76053.html#h2> consultada 14/10/08

de evaluación que miden la calidad en lenguaje y otras áreas muestran que los colombianos se encuentran muy por debajo de la calidad en estas áreas, así como en el aprendizaje del inglés, en relación con los promedios de los países de la región. Entonces los profesores de inglés de las instituciones educativas del sector público, quienes hacen parte de los colombianos con un muy bajo nivel (de acuerdo con los niveles del Marco Común Europeo), ¿podrán orientar a los estudiantes para lograr tal nivel de competencia? Y de poderse lograr, ¿es posible que Colombia pueda ser bilingüe? o ¿qué otras condiciones son necesarias para serlo? Los cuestionamientos se incrementan, pero no solo con respecto a las leyes educativas y lingüísticas, sino en cuanto al ser docente novel.

En conclusión, el Proyecto de Bilingüismo no solo era ambicioso, sino poco coherente con la realidad de la población colombiana al igual que los demás documentos rectores. Es decir, el proyecto de bilingüismo así como los demás documentos rectores relacionados con las políticas lingüísticas apuntan al uso de nuestra lengua nativa español y a adquirir el idioma inglés como segunda lengua en un tiempo límite de 7 años, ya que el proyecto fue expuesto de 1994 a 2018.

Como resultado se formularon los siguientes interrogantes a las que no he dado respuesta: ¿Por quiénes son elaboradas? ¿Con qué fines? Y la enseñanza del idioma inglés en la ciudad de Medellín: ¿A quiénes se les enseña? ¿Para qué? ¿Por qué? Y, por supuesto mi posición como maestra: ¿Por qué enseñé inglés? ¿Para quiénes? ¿Para qué?

En un afán de continuar la labor concluí que los lineamientos pretenden formar en competencias, el PEI en gramática, y los estándares, en comunicación; así que traté de crear en cada documento rector una parte de mi filosofía de enseñanza. Esta situación acarreó más carga

laboral debido a que el coordinador y la rectora me pidieron reelaborar el currículo de inglés y ser la coordinadora del área, a lo que me negué de manera cortés exponiéndoles mis ocupaciones; mi segundo trabajo, la maestría y la presión administrativa y académica. El sentimiento que me embargó fue de temor, al creer que podía ser despedida por la actitud seria con la que asumieron mi negativa; sin embargo continué con mi posición, a pesar de que en varias ocasiones el coordinador me preguntara si había cambiado de opinión.

En el entusiasmo de entender por qué no podía asimilar las experiencias, el shock⁹ que se vivencia como docente novel de inglés en la ciudad de Medellín y, en un afán por rescatar la pasión por la práctica docente, intenté hacer lo mismo que hice en la práctica académica investigativa en el 2007: una microinvestigación en acción sobre la búsqueda del fenómeno que causaba la desmotivación de los estudiantes para la adquisición del inglés.

Pero era imposible, debido a que el tiempo no era suficiente para los compromisos laborales como proyectos de investigación “convivencia”, elaboración y presentación del diario pedagógico, observaciones disciplinarias, reportes de asistencias, dirección de grupo, indicadores de desempeño por período, recuperaciones; horas de clase requeridas para reuniones, o de atención a situaciones disciplinarias, actos cívicos y otros además de la otra área de enseñanza; y lo que conlleva a elaborar una investigación, por pequeña que sea, por ejemplo, identificar el problema, estudiarlo, documentarlo; por último, estructurar y probar estrategias de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente que no sólo un grupo de estudiantes sino: dos grupos de 4.º, tres grupos de 6.º y tres grupos de 7.º.

⁹ Vocablo utilizado por Herwing Widlak, 1984, para hacer referencia al choque que experimenta el docente novel en la práctica educativa por la falta de contacto de la teoría con la realidad. Por esto se continuará haciendo uso de este concepto

Era desconcertante, una confrontación más, me sentía entre la espada y la pared, tenía que enseñar un área para la cual no me sentía la persona idónea, pero si no la ejercía no estaba cumpliendo con mis labores y seguramente sería despedida. El despido era uno de los temores más grandes porque no tenía empleo, ¿cómo pagaría, entonces, las deudas que hasta este momento había adquirido? Y... si me despedían no era yo quien se había rendido. No era sencillo. Tenía responsabilidades económicas a las cuales responder.

1.2.4. Aspecto D, Situaciones de Violencia.

En la primera I. E. (2007) vivencíé, además, situaciones intensas relacionadas con los estudiantes, la situación de pobreza y violencia en el barrio en que vivían.

- El hecho de que algunas alumnas de 6.º fueron violadas y, que aún sabiendo quiénes eran los responsables, tuvimos que callar por temor a ser violentados en nuestra integridad física y moral.
- Así mismo, una niña de 4.º se tapaba con una bufanda los moretones provocados por el maltrato físico de su madre y al notificarle a Bienestar Familiar la situación, la respuesta fue que el caso estaba en proceso y con pocas esperanzas de buen final, por la razón de que la niña lo negaba por miedo a terminar en un orfanato u hogar de paso.
- Otras dos niñas, debido a que la madre no podía trabajar y no tenían ayuda económica más que la piedad de los vecinos o personas que conocían la situación, todos los días cargaban dos botellas plásticas con el propósito de recibir lo que sobraba del restaurante.

- Otro niño de 8 años, quien cursaba el primer año escolar, se encerró en el baño porque se quería suicidar; situación que llevó al personal administrativo de la institución a llamar a la policía, pues se vieron frustrados ante este caso.

- De golpe, en otro suceso al llamar al acudiente de una estudiante de la clase de artística, resultó ser la hermana del niño de 8 años. La mamá los había abandonado; el papá se presentó drogado, ansioso, acelerado y agresivo, y al notar que su nariz tenía un polvo blanco, le sugerí que se limpiara para que habláramos de la alumna, su hija. Sentí temor, es decir en la teoría los temas se trataron, pero una cosa es lo teórico y otra, la práctica.

- Otro caso de violencia, pero esta vez personal, fue la amenaza en mi contra por parte de una alumna y su acudiente. Después de varios llamados de atención, dialogué con la alumna y le registré la observación en el cuaderno de disciplina por inadecuado comportamiento en clase; se reveló verbalmente en forma agresiva, por lo que le pedí se retirara del salón. Cuando llegó a la puerta se detuvo, le pedí de manera amable que me permitiera cerrar la puerta, me volvió a irrespetar verbalmente e intentó golpearme. Cerré la puerta. Terminada la hora de clase, la alumna se encontraba en Coordinación acusándome de maltrato verbal e intención de maltrato físico. Al terminar la jornada, ella y el padre entraron a la Institución y el padre me amenazó verbalmente y me intimidó físicamente hasta el punto de que un docente de Educación Física se acercó a mí a la expectativa del comportamiento intimidante del padre. Si bien en el pregrado se trataron temas en lo teórico acerca del comportamiento de los estudiantes nunca en la realidad se vivenció. Por lo que nunca me preparé para confrontar ser amenazada por una alumna y su acudiente.

- Otra situación fue la de un estudiante de séptimo grado, quien siempre estaba disperso, no participaba en clase ni presentaba ningún desempeño académico, su uniforme olía a marihuana, sus compañeros de grupo se quejaban del olor. El alumno al preguntarle acerca de las quejas de sus compañeras asumió el consumo, pero reiteró no querer dejar de asistir a clase, el Coordinador le permitía entrar a la Institución a pesar de que su estado de drogadicción se le notaba. En algunas ocasiones le dejaba sentado al lado de la Coordinación hasta que se terminaba la jornada. Al indagar por los acudientes nos dimos por enterados de que el Maicol¹⁰ vivía con la mamá, quien no podía ir a la Institución, pues trabajaba de interna como señora del servicio en una casa, además de que el hermano mayor estaba interno en un Centro de Rehabilitación de Drogadicción. En cuestión de semanas, Maicol se robó un mp3 y no volvió a la Institución.

Al ver tantos estudiantes con necesidades y en ambientes tan crueles crecía en mí un sentimiento de impotencia. Yo tenía la idea de que los niños estaban a salvo del hambre, de la violencia, de situaciones tan crudas como la ausencia de la madre, padre y cualquier otra representación familiar; es decir, situaciones que devenían en sentimientos de desesperanza, de nulidad por no poderles solucionar la vida tan dura que les tocó, y el no saber cómo hacer para que sus problemas no se volvieran parte de los míos.

Era difícil, los estudiantes manifestaban que no les gustaba el inglés, que era muy difícil, que se escribía al revés, que no entendían y cuando les hablaba en inglés, todos al unísono decían: “¿Qué?...no entendemos” y en algunas ocasiones decían: “¿Qué pereza clase de inglés!”; era evidente la desmotivación frente al aprendizaje y uso del inglés, así que traté de que

¹⁰ Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

“adquirieran conciencia de la importancia de aprender inglés”, es decir, venderles la idea y comenzar a motivarlos con el objetivo de cambiar su disposición para la clase.

Recuerdo al indagar por qué podría ser importante aprender inglés, la respuesta de la mayoría era muy parecida a la de estudiantes protagonistas de mi práctica académica investigativa: “Para adquirir un futuro mejor”. Económicamente hablando, parecíamos programados como Licenciada en Lenguas Extranjeras: inglés, francés, recién graduada, también reproducía el discurso de bienestar económico y de mejores condiciones de vida, situación que me hizo repensar la creencia con la realidad. Todos estos pensamientos se daban a razón de que como licenciada recibía menos salario que un tecnólogo de Sistemas con el precedente de que estudié una carrera de 10 semestres en una Universidad. Es decir, he invertido más en mi educación y mi retribución es menor, saber hablar en inglés, enseñar inglés no me ha vuelto rica, ni ha mejorado mi nivel económico.

Encontré claridad de la disonancia del discurso motivador externo y la realidad al acceder en la maestría a autores. Quienes apuntaban que la enseñanza del inglés, en particular, se ha transformado en un producto de mercado que adquiere connotaciones económicas e ideológicas, Farías & Meléndez (2000) consideran:

(...) importante estudiar la influencia de los mecanismos de poder e interés involucrados en el quehacer tanto de los lingüistas como de los profesores de idiomas extranjeros para describir un ámbito en donde se constituye una dinámica, a través de la cual Sistemas teórico-aplicados y Sistemas institucionales posibilitan un flujo de significaciones ideologizadas hacia la Enseñanza de Lenguas Extranjera.¹¹

¹¹ Farías, Miguel, Meléndez, Claudio (2000). La influencia ideológica en el Discurso de la Lingüística y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (1). Revista Chilena de Semiótica. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, N°. 3, consultada mayo 8/10.

Los autores opinan que los profesores de inglés hemos heredado y acumulado, por medio de la práctica misma y por formación, conceptos, creencias, supuestos y teorías que aparecen sin ser cuestionados (Farías y Meléndez, 2000). Tal es el ejemplo de tratar a los estudiantes que “adquieran conciencia de la importancia de aprender inglés”, venderles la idea y comenzar a desarrollar motivación externa, como lo intenté hacer.

Sin embargo, adopté mi propia posición ante la enseñanza del inglés y ahora enseño con el propósito de que los estudiantes puedan acceder al conocimiento de información actual y otras formas de vida cultural, y así esta información les ayude a construirse como personas. Acepté que el inglés es parte de un gran proyecto social del que no puedo ir en contra y que, aunque quiera, la realidad es parte de ese proyecto. Sin embargo desde una postura crítica, soy yo quien elige de qué manera participar en él.

Debido al proyecto elaborado en la práctica académica, implementé estrategias: trabajar por proyectos, trabajar una canción, textos de interés juvenil o libros con diferentes métodos, implementar la traducción como parte de una de las habilidades y ejecutar las cuatro habilidades: *escuchar, leer, escribir, hablar* a las que les sumé una más, la *conversación*, si bien hace parte del hablar, en la conversación existe la condición de interacción entre dos o más persona.

A medida que aclaraba algunas confrontaciones, aparecían más presiones que se reflejaban en la falta de entusiasmo y de ánimo para ejercer la labor docente. Los medios de apoyo didáctico eran escasos, se contaba con tres grabadoras para toda la Institución y la Sala de Cómputo estaba reservada sólo para clases de tecnología; no había fotocopiadoras ni fondos para elaborar material relacionado con el idioma extranjero.

Sin embargo, gracias a la exigencia administrativa de la primera institución educativa situada en el barrio Manrique, de llevar un *diario pedagógico*, en el que los docentes debíamos registrar *la fecha, las actividades y logros por grupo*, le añadí una columna de *observaciones*, con el fin de reflexionar así como lo hice en la práctica. Allí escribía cómo era el sentir con respecto al personal administrativo, los docentes; y en cuanto a lo que experimentaba como docente novel, escribía la intención de buscar estrategias para el mejoramiento de la enseñanza y para entender cómo manejar situaciones que consideraba aterradoras.

Algunas colegas me decían que lo que hacía era por el ímpetu de ser novata, refiriéndose a la escritura del diario pedagógico, pero que con el paso del tiempo terminaría “desgastándome” menos y que sería más práctica. Mi pregunta en ese momento fue: ¿por qué no saber durante el proceso de formación a lo que se puede exponer el docente novel en el ejercicio de ser docente? ¿Era la única docente novel en tener tal inquietud?

Algunas veces sentía que era mucho trabajo físico e intelectual y tampoco estaba preparada para enseñar a diversidad de estudiantes como: estudiantes de inclusión o estudiantes con capacidades cognitivas diferentes, físicas o “comportamentales”.

Laboralmente los objetivos de la enseñanza del inglés realmente no se cumplían; a pesar del empeño de aplicar diferentes métodos de enseñanza de inglés, los resultados en las pruebas de los estudiantes arrojaban muy poca adquisición de gramática, vocabulario, desempeño oral, etc.

Todo lo anterior que representaba mi shock, me llevó a perder la motivación en la enseñanza, y también me producía la pérdida del deseo de ser maestra. Hubo momentos en que

sentía no ser capaz de continuar en la docencia y hacía responsable a la Escuela de Idiomas por no haberme dicho que la realidad estaba muy lejos de la teoría.

Ahora, pasado el tiempo, considero que es imposible que un programa académico dé cuenta de las experiencias de cada docente novel; es posible que cada uno de los docentes noveles experimenten de diferente manera su práctica docente inicial, pero sí puede ser posible que un programa académico brinde el espacio para que el estudiante de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras se vea expuesto a las vivencias cotidianas en una institución educativa.

Así pues, con este sentimiento de frustración la desmotivación aumentaba, la apariencia física perdía su importancia, al punto de recibir preguntas acerca del estado de salud. Los retrasos de tiempo en el comienzo de la jornada laboral aumentaban y el último día de la semana laboral se transformó en el estímulo para soportar la semana. La comunicación con los docentes fue disminuyendo, al igual que los encuentros. Cuando por obligación tenía que compartir espacios con los otros profesores se prefería callar; “manejar un bajo perfil”, un sinfín de pretextos y de evasivas...

Gracias a la suma de los impactos, mi cuerpo comenzó a enfermar: se manifestó problemas de colon, desorden alimenticio, etc. En los días que tenía clase con los grados de cuarto, sentía dolor de cabeza. Las súplicas u oraciones religiosas comenzaron a aparecer con el propósito de que la Institución Educativa convocara a acto cívico, reunión o acontecimiento para no tener que asistir a los grados de cuarto. Dilataba el tiempo de enseñanza en llamada de asistencia, en chequear que hubiesen traído el diccionario o en detenerme a realizar llamado y escritura de los comportamientos no adecuados de los estudiantes desde el manual de convivencia, el cual estipula lo que los chicos no deben hacer dentro de la Institución y cómo

deben ser sancionados, por ejemplo, comer chicle sería sancionado con un registro en el libro de disciplina bajo el capítulo, la falta y el número de acuerdo con el manual de convivencia de la I. E.

La asistencia a clases de maestría, para no estar todos los días en la Institución muchas veces era el pretexto. Era como un respiro, una especie de descanso. Al igual que al llegar a casa y contar cómo eran manejados los actos de indisciplina de los estudiantes, si bien el apoyo de mis padres al principio expresaban orgullo, esa expresión cambió a temor, mis padres temían por mí integridad física, porque no fallaba un rumor o noticia de docentes asesinados o amenazados por los estudiantes. El encuentro con algunos jóvenes, según ellos, pertenecientes a la pandilla de control del barrio Manrique donde estaba ubicada la primera I. E. causó que, después de esa experiencia, tomara la decisión de no volver a hablar con mis padres de situaciones que tuvieran relación con disciplina o correctivos a los alumnos, sólo vivencias positivas, con el propósito de que no se angustiaran.

Al pasar los días, la confianza volvía así que les comenté a algunos de los docentes de la I. E. de Manrique lo sucedido, sus expresiones faciales fueron de angustia y preguntaban: “¿dónde?!... ¿fue en el paradero?!... ¿te amenazaron?!... ¿tenían armas?!”. Otro compañero dijo: que fueron los del “xxxxx” (una pandilla de jóvenes), y que no había de qué preocuparse, que lo ideal era no desplazarse por unos días en el transporte público. Así que comencé a transportarme desde la I. E. hasta el centro de Medellín en auto del compañero George¹², quien lo usaba como transporte para los docentes de la jornada.

¹² Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

Días después la tranquilidad llegó. A veces participaba en el grupo de los profesores que viajaban en el auto de George, pero no por miedo, sino por comodidad.

Sin embargo, el ideal de ser maestra, el que tenía por concepción aquel que se forma mediante el compartir con otros: un espacio, un tiempo, diversos conocimientos. Se desdibujaba debido a la necesidad de buscar soluciones con el fin de cumplir los objetivos de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional. Una de las soluciones brindada por los colegas, era tomar las situaciones con tranquilidad y adoptar una actitud que se limitara sólo a impartir las clases de inglés acomodándolas a las circunstancias que acontecían, es decir, “ser una ‘transmisioncita’”, una maestra que transmite conocimientos, una intermediaria “neutra”¹³. Estaba en desacuerdo con la definición de maestro que ya se había construido hasta el momento, maestro que se transforma en la medida en que transforma a otros, que se piensa, manifiesta y reconoce como parte de un contexto social.

El rol de ser “transmisioncita” no terminaba de ser cómodo, se volvió cuestionable. A lo que ayudaban las lecturas para la maestría, las cuales realizaba con el fin de buscar un tema de investigación.

Entre los textos leídos encontré el de Philippe Perrenoud, “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” (2004), texto que me brindó conocimiento acerca de cómo confrontar las situaciones acontecidas en la práctica docente, la cual era la reflexión. Otro hallazgo fue en el trabajo de Quiceno (2005), quien interpreto *el saber pedagógico en Nietzsche*,

¹³ Zuluaga, Olga. EL TRABAJO QUE DEMANDA LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. Notas metodológicas acerca de la práctica pedagógica. Estas notas hacen parte del trabajo metodológico que realiza el proyecto “La práctica Pedagógica del Siglo XIX en Colombia”, el cual hace parte del Proyecto Interuniversitario “Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”, financiado por Colciencias y la Universidad de Antioquia, Nacional, Pedagógica y del Valle.
INVESTIGADORES DEL PROYECTO: Stella Restrepo, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Guillermo Sánchez, Alberto Echeverry y Olga Zuluaga.

y que entiendo como la elección de liberarme de todas las categorías de identidad sobre el cuerpo y el alma, buscar quedarme sin ideales, sin representaciones, sin fines, dejar de ser el sujeto que quiere el Estado y sus ideales. Mediante la reflexión como resultado de la mirada de mí misma (p. 208). Revisar bibliografía. En ese momento su interpretación me ayudaba a concebir la reflexión como parte de la estrategia de pensar, encontrar y ubicarse a sí mismo en medio del shock que genera las experiencias negativas en las instituciones educativas.

Entonces encontré pertinente llevar a cabo esta investigación, con el fin de restaurar mi confianza, confirmando mi propia filosofía práctica y personal (Woods, 1997, p: 19), debido a que fueron muchos los momentos en que no encontraba el porqué ser maestra de inglés en medio de unos ideales tan antagónicos a lo que demanda la realidad.

Si no hubiese sido por la maestría que estaba cursando y la búsqueda de un tema de investigación, la renuncia a la docencia, posiblemente, había ocurrido; ya que en ese momento percibía esta experiencia docente llena de vivencias negativas. A lo que se le sumaba las experiencias compartidas en espacios de conversación con algunos compañeros de la universidad en ejercicio docente o práctica académica las cuales eran traumáticas. Situaciones como: las experiencias de disciplina, demandas administrativas, exigencias de las políticas educativas, contexto de las I. E.

Estos espacios de conversar, compartir y discutir diferentes temas relacionados con la práctica docente ayudaban, de alguna manera, a sobrevivir, pero no era suficiente; varios de ellos se rendían y decidían cambiar de labor; por ejemplo, Elsa¹⁴ después de haber renunciado a un colegio privado como docente en un municipio del departamento de Antioquia y a una

¹⁴ Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

institución de Educación Técnica, decidió comenzar a estudiar Hotelería y Turismo; Andrew¹⁵ todavía ejerce en colegios privados, pero decidió comenzar estudios de Análisis y Programación en Sistemas; Doris¹⁶ es diseñadora de Modas; Dalila¹⁷ prefería enseñar por épocas; y en lo personal, se preguntaba si la docencia era una profesión donde se encontraba placer trabajar, por el resto de la vida. En esa época un año después de haber obtenido el grado, es decir en el transcurrir del 2009 y comienzos del 2010, yo consideraba que el título de Licenciados en Lenguas Extranjeras era el medio que me permitía costear económicamente la obligación de pago de la Maestría y, cierto encanto brindado por la interacción con los estudiantes así como la satisfacción de creer que algo se aprendía o se enseñaba de la asignatura, También pensaba dejar la docencia después de 10 años de pregrado era un acto de cobardía. Por lo que encontraba en estas reflexiones la motivación para continuar en la docencia.

Gracias a la socialización de las experiencias impactantes de una minoría de docentes noveles de inglés de la Universidad de Antioquia, me enteraba que algunos son docentes en la actualidad, para financiarse otras carreras o particularmente hablando, la Maestría. A manera de reflexión, el objetivo específico no es la educación, ni el mejoramiento de la misma, entonces ¿estará en riesgo la calidad de la educación en nuestra ciudad, si existe esta minoría? Y sobre todo, ahora, que hay un proyecto bilingüe a nivel nacional. O ¿el ser docente de inglés, buscando ser otro profesional, es común del docente de inglés de la ciudad de Medellín? y ¿será justo haber invertido tiempo y dinero en un pregrado para no ejercerlo? Pienso que pierde tanto el graduado como el Estado, porque aquel es egresado de una institución pública como lo es la

¹⁵ Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

¹⁶ Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

¹⁷ Este nombre no corresponde al original de la persona con el fin de proteger su identidad.

Universidad de Antioquia, o al programa de licenciados de la Escuela de Idiomas le faltó enfatizar en el ser docente de nuestro contexto educativo y por ello han sido varios los que no han soportado los impactos del ejercicio docente, o posiblemente, faltó contrastar la realidad con la teoría. Pero ¿será posible que los estudiantes de la licenciatura estén experimentando situaciones de conflicto en la práctica docente?, ¿es usual en los docentes noveles de inglés o de otra asignatura, experimentar choques? de ser así, ¿cómo experimentan los docentes noveles de inglés? y ¿de qué manera confrontan esos impactos? o por el contrario, ¿la mayoría de los docentes noveles egresados de 2008 habrán renunciado?

2. ESTADO DEL ARTE

En la búsqueda de respuestas relacionadas con el tema de docente novel y el impacto de ejercer en la educación durante los primeros años, las diferentes fuentes primarias, se hallaron en revistas internacionales desde las siguientes bases de datos: *Dialnet*, *Cambridge Journal Online*, *Eric* y otras revistas nacionales: *Profile*, *How*, *Lenguaje*, además de locales, *Ikala*, si bien se encuentran investigaciones acerca del docente novel, por ejemplo Mahecha, (2003), con el artículo “*My experience teaching English to young learners and teenagers: Some reflections*” encontrada en la revista *PROFILE 4, N.º 1. Issues in Teachers’ Professional Development* trata de las experiencias positivas vivenciadas por la docente novel de inglés en educación básica primaria y educación básica secundaria en un colegio privado. También se encontró el de las autoras Pineda Diana, Frodden Cristina “*The Development of a Novice Teacher’s Autonomy in the Context of EFL in Colombia*” en la revista *PROFILE 9, N.º 1. Issues in Teachers’ Professional Development*, 2008. Este artículo informa acerca de la experiencia de una profesora principiante de inglés que formó parte de un proyecto de investigación-acción colaborativa con un grupo de niños en un Centro Binacional en Colombia. El propósito del estudio fue aprender a

resolver los problemas encontrados con el enfoque y también a desarrollar la autonomía de los estudiantes y de la profesora.

Otra revista fue de Luján C. Zambrano y Insuasty, con el artículo “Análisis de la práctica docente desde un enfoque de la enseñanza reflexiva” encontrado en la revista *Lenguaje N.º 36*, 2 diciembre 2008, páginas 447-471. El artículo ilustra “el estudio descriptivo entorno al alcance reflexivo de la práctica docente”, de los estudiantes de séptimo y octavo semestre del programa “*The foreign language program*” de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Colombia). El resultado arrojado por la investigación es de poca conciencia de los estudiantes en relación con la reflexión crítica, falta de compromiso para llevar el diario que servía como herramienta de recolección de datos, además de una ausencia de leer el diario con el objetivo de evidenciar una reflexión, si bien los autores dicen que puede haber muchas hipótesis para explicar el porqué del resultado, dicen que los practicantes son “novice” (novato, principiante)¹⁸, por lo que ellos “necesitan acumular más experiencia para comenzar la reflexión”.

Se puede observar que los temas alrededor del docente novel están relacionados con el desarrollo de la autonomía, y con campos educativos privados, o bien cómo se refleja la falta de reflexión en los practicantes novatos, por lo que no están relacionadas con el tema de docente novel de inglés de bachillerato y las experiencias impactantes.

Sin embargo, se encuentran otros artículos que se acercan al tema de investigación. A continuación:

En el campo internacional, en el contexto europeo, Feixas, (2002) con su proyecto de investigación *El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de*

¹⁸ Traducción desde Wordreference.com domingo 27 de marzo de 2011. 12:20 m.

Barcelona coincide con las autoras venezolanas Vivas, Becerra, & Díaz, (2005) en cuanto a que “*El periodo de iniciación a la docencia universitaria engloba un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad*”, (p.13) y alude, en palabras de Cruz Tomé (citado por Veenman, 1984) que estos sentimientos suponen un “*reality shock*”. Además menciona que no es una etapa fácil debido a que puede originar frustración, incitando en el docente preguntas acerca de su capacidad para ejercer como tal (Feixas, 2002). Además, define y caracteriza el profesor novel en el campo universitario como:

un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela. En general, el profesor novel dispone de ciertos conocimientos sobre la materia, pero no ha recibido formación didáctica sobre cómo enseñarla (p.13).

Esta definición no está muy lejos del docente novel de educación básica del ambiente medellinense, ya que en su área de trabajo se pueden encontrar docentes noveles recién graduados, con alguna experiencia profesional y al menos con cuatro años de experiencia docente, tanto en colegios privados como en instituciones educativas; también comparten el hecho de acceder a la docencia pública, pero en nuestro contexto como docente en provisionalidad, que consiste en ser contratado de manera temporal para laborar como docente una Institución Educativa mientras la vacante es ocupada de manera permanente por un docente que ha superado las pruebas requeridas por Ministerio de Educación Nacional. Situación que condiciona la laborar docente provisional que acarrea la condición de ser cambiado a diferentes Instituciones y de enseñar diferentes áreas relacionadas con su título profesional. Además, el docente novel de educación básica al igual que el docente novel universitario ingresa al campo

educativo sin tutela ni inducción. Sin embargo, el docente novel de la ciudad de Medellín dispone de gran conocimiento de la materia y de la formación didáctica para enseñar.

Continuando con el artículo de Feixas 2002, el objetivo del proyecto de investigación era conocer las dificultades a las que se veían expuestos los docentes noveles de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), según los resultados encontrados tomaron decisiones acerca de modalidades de apoyo y formación en el inicio de la carrera del docente universitario.

Este proyecto, en particular, nos remite a un grupo de autores europeos, quienes, en su mayoría, han trabajado el tema del profesorado novel, sus problemáticas, implicaciones y posibles soluciones, en la década de los 90, citados por Feixas (2002). Estudios en niveles no universitarios se encuentran en Vonk (1983), Veenman (1984), ambos autores holandeses, Vera (1988), Marcelo (1991), González Sanmamed (1999) y Wildman (1988), quien, además, en 1989, dio a conocer las causas de los problemas específicos de docentes en primaria y en secundaria en el contexto español. A saber:

Los estudiantes: sus diferencias individuales, y las relaciones con los alumnos

Instrucción: planificación, recursos, implementación, evaluación

Organizarían de la clase: rutinas, disciplina

Contexto: la escuela como lugar de trabajo, los colegas, administradores, calendario escolares.

Sí mismo: propias creencias, personalidad, necesidades materiales

Padres: relaciones

Generales: referidos a la profesión docente (Marcelo, 1988).

Feixas (2002) destaca las investigaciones de Cruz Tomé de la Universidad Autónoma de Madrid (1991), Mignorance, Mayor y Marcelo de la Universidad de Sevilla (1993) y Colén, Cano, Lleixà y Medina de la Universidad de Barcelona (2000).

De este gran grupo de investigadores, Marcelo García Carlos, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla (España), es el autor más renombrado en las diferentes investigaciones relacionadas con el tema de problemáticas del docente novel.

Marcelo expone que la preocupación por identificar problemas de profesores noveles aparece como el resultado de la necesidad percibida de desarrollar programas de inducción con el propósito de brindar “apoyo, supervisión y entrenamiento de los profesores en sus problemas prácticos” (Marcelo, 1988, pág. 7), citando a Barr y Rudisill, quienes identificaron en 1930 los problemas con los que se encontraron 120 profesores (no se especifica si de primaria, secundaria o bachillerato) en su primer y segundo año de docencia. Los problemas se clasificaron en relación con: *la disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza*. Similares resultados fueron hallados por Johnson y Umstadd en 1932 en una muestra de 119 profesores y utilizando así mismo la técnica del cuestionario (citados en Johnston y Ryan, 1983).

Otro de los trabajos que hace referencia a los impactos experimentados por los docentes noveles, en el mismo contexto español, pero esta vez, en el 2000 es *¿La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel* de García, Soledad y García Carmen, por medio de un estudio de caso y, basado en narraciones de los docentes noveles, como respuesta a 4 unidades guiadas por preguntas. Las autoras buscaban con este proyecto identificar las prácticas de enseñanza, sus principales dificultades, cómo los docentes noveles las afrontaban y el replanteamiento de esas confrontaciones mediante la reflexión.

El propósito de nuestro trabajo ha sido, pues, facilitar la mejora de las prácticas de enseñanza asumiendo las dificultades que encuentra el profesorado de secundaria ante la diversidad del alumnado, enfatizando siempre el ineludible compromiso de éste con la labor. (García S. García, C. 2008).

El artículo expone una propuesta formativa basada en la indagación y la reflexión del profesorado sobre su propia práctica de enseñanza. Para la confrontación y superación de la problemática, de acuerdo con el artículo: *la diversidad del alumnado*, a lo que se ve enfrentado el docente novel de bachillerato. Sin embargo este no es el único problema, también están las diferentes responsabilidades que han sido demandadas por las directivas, así como las políticas educativas y las problemáticas sociales del medio en que se desenvuelve la I. E.

Azcárate Goded, Pilar y Cuesta Fernández, Josefa (2005) ambas del Departamento de Didáctica, de la Universidad de Cádiz, España, concuerdan con el interés de abordar el tema del profesorado novel, de secundaria, pero en las áreas de Ciencias (Física y Química, Biología y Geología y Matemáticas). Además de la necesidad de orientar los procesos formativos mediante la interrogación y la reflexión de los docentes noveles hacia las causas internas para interpretar y comprender sus problemas en la práctica docente, y poder superar lo que las autoras nombran: *preocupaciones del profesorado*, en relación con los estudiantes, los textos y los contenidos.

El proyecto, *El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de Ciencias*, se realiza con el objetivo de defender “la importancia de considerar las ideas y la práctica del profesorado como referente para el diseño y el desarrollo de actividades formativas” (Azcárate G. Pilar, Cuesta F. Josefa. 2005). Este estudio de caso se efectuó con la participación de docentes noveles con escasa formación pedagógica; sin embargo, las autoras coinciden en que el shock de la realidad de Veenman (1984), caracteriza los comienzos de la enseñanza, por lo que es importante la búsqueda de estrategias para aminorar la inseguridad generada por el comienzo del ejercicio docente.

Algunos de los problemas de los docentes noveles del contexto europeo, son aparentemente parecidos al docente novel de nuestro contexto, en cuanto a sus vivencias a nivel de las experiencias impactantes con los estudiantes, y las estrategias aplicadas de los docentes noveles relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la asignatura (inglés).

Estas problemáticas del docente novel, y sus posibles soluciones son los temas que comienzan a surgir, dando pie a nuevas investigaciones. En Suramérica, países como Chile y Venezuela, ejemplo de ello, es la investigación titulada *La formación del profesor novel a través de una experiencia venezolana* por Pardo, & López (2002). Las autoras hacen referencia a los beneficios del programa para seleccionar y capacitar egresados sobresalientes en el aspecto académico, con el objetivo de que desarrollen su desempeño profesional como docentes en la Universidad de Revelo. El programa pretende formar profesionales capaces de enfrentar el reto de alcanzar la excelencia en las funciones que deben desempeñar como docentes.

El programa ofrece la participación de los Docentes de Generación de Revelo en cursos, congresos, trabajos de campo, estudios de posgrado u otras actividades formativas con el propósito de que los docentes noveles desarrollen el perfeccionamiento profesional, por medio de un Plan de Formación General, el cual contiene actividades dirigidas al cumplimiento de cuatro fases: fase de sensibilización e identificación; fase de Consolidación de la Práctica Pedagógica y Formación Profesional; fase de Complementación Académica a nivel de Posgrado y fase de Culminación o cierre de su período de Formación como Docente Generación de Revelo.

Según las autoras, este programa es considerado como el más acertado que ha ejecutado la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como ayuda al docente novel en su adaptación al nuevo mundo del ejercicio educativo. Prueba de ello son los 156 docentes noveles,

que en el 2001 aprobaron el periodo de formación, por lo que pasaron a formar parte del personal académico, así como 88 integrantes que se encontraban en periodo de formación, desempeñándose en los diferentes institutos de la Universidad. Comentan las autoras que gracias al programa de capacitación, se completó el proceso de formación de egresados de calidad, los cuales supieron enfrentar el reto de desempeñar la función docente, con la exigencia de excelencia en consonancia con las expectativas que se tienen entorno al docente novel universitario. Si bien las autoras hablan de exigencias y de confrontación de retos, no hay en el artículo detalle de ello, es decir, no hablan del shock. Y en la fase de sensibilización e identificación lo que se pretende es promover actitudes positivas y conciencia de la responsabilidad frente a su compromiso laboral.

El propósito de esta fase es el de promover el desarrollo de actitudes positivas y valores; estimular en el participante procesos de crecimiento personal e interpersonal en su entorno profesional; estimular la internalización del compromiso asumido; conocer las expectativas que tendrá sobre su desempeño, sobre su papel dentro de los grupos que integrará y sobre los retos que tendrá que aceptar en relación con su futuro en la UPEL (Pardo, & López, 2004).

Por otra parte, en el mismo contexto venezolano encontramos el proyecto de investigación realizado en 2004 por Mireya Vivas de Chacón y Gladys Becerra, titulado *La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Táchira* (Venezuela), mediante un estudio de caso con docentes noveles universitarios. El artículo plantea que la formación profesional del docente universitario es un proceso continuo dividido en tres etapas: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado.

La segunda, que es la que nos compete, con la intención de saber si se habla del impacto de los docentes noveles universitarios, es clasificada durante un tiempo, no específico, pero si

aproximado de los primeros años de desempeño docente. Las autoras comentan que los docentes noveles experimentan un periodo de angustia e inseguridad citando a Saint-Onge (1997) quien afirma que, es una situación común, pero no especifica qué crea la angustia o la inseguridad.

El artículo plantea lo ideal de una formación docente mediante una práctica reflexiva y concluye que la labor de enseñante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria en la universidad de Táchira en el Departamento de Pedagogía, situación que con el tiempo cada profesor defiende argumentando que dicho trabajo individual es sinónimo de autonomía.

Las causas para que los docentes noveles adopten dicha actitud se encuentra justificada con uno de los resultados en el análisis de datos, donde las autoras manifiestan que los docentes noveles perciben en el periodo de vinculación, que no son tenidos en cuenta de manera constante ni institucionalizada, y por eso no participan en actividades planificadas, además de que no se les proporcionan programas de inducción o información suficiente en cuanto a aspectos administrativos ni curriculares de igual manera, ellos consideran que no existe una apropiada política de formación del personal que ingresa, ya que no se le suministra una inducción o acompañamiento en el reconocimiento e incorporación a la Institución.

En conclusión, como resultado general del proyecto de investigación en la Universidad de Táchira de Venezuela, la adaptación del profesor novel depende de la iniciativa e interés de éste. Pero no se hace explícita, si la reacción de los docentes noveles es una manera de confrontar el impacto que causa la indiferencia de la Universidad en cuanto a la vinculación y participación del docente novel.

En Chile a finales del 2010 se destaca la propuesta “*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*” realizada por Peralta Valdés Lina et al. Ellos, los autores mencionados, argumentan como la inicialización del docente novel enfrentado a las problemáticas relacionadas con la *realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares*.

Además de lo que los autores llaman características del sistema municipal, justifican que, si bien, son procesos propios de cualquier docente novel, en cualquier sistema, y es de mayor dificultad que los docentes noveles superen los primeros años de ejercicio docente por *no contar con experiencias previas que faciliten el desarrollo de estos aprendizajes*, siendo como la causa para que los docentes noveles se vean afectados, a tal punto que incidan en la permanencia del docente en el ejercicio de educar (Peralta.& Galdámez, 2010), es decir, que dependiendo de lo negativo de las experiencias el docente puede renunciar.

El proyecto tiene como objetivo capacitar a los docentes noveles que ingresan al sistema municipal de educación, para que puedan superar tanto las problemáticas, como las características particulares del sistema municipal de Valparaíso, municipio de Chile.

En nuestro contexto colombiano, si bien se ha trabajado el tema del docente novel de inglés, se ha centrado en el *pre-service teacher* (estudiante practicante) en el sector público o en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el sector privado. Muestra de ello se encuentra en la revista *PROFILE* Frodden Cristina¹⁹ & Pineda (2007), con el proyecto *The Development of a*

¹⁹ Debo de resaltar el compromiso y exigencia, que como docente de la Escuela de idiomas realizó la Dra. Crstina Frodden. Debido a que personalmente lo vivencí durante el pregrado, por lo que le brindo mis agradecimientos.

Novice Teacher's Autonomy in the Context of EFL in Colombia (El desarrollo de la autonomía de una novel profesora en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia). El proyecto fue realizado mediante una investigación-acción, donde la investigadora era parte del objeto de estudio, quien, pertenecía al Grupo de Investigación-Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), grupo que le apoyó en el proceso de investigación. La docente comenzó su carrera como docente novel de inglés en un instituto privado de Idiomas en la ciudad de Medellín (Antioquia), donde la docente desarrollaba un programa de inglés, con el objetivo que los estudiantes aprendieran el idioma extranjero, construyéndolo ellos mismos.²⁰ La docente novel tenía una intensidad horaria de 2 horas durante un día a la semana: los sábados, con un grupo de 13 adolescentes, entre los 11 y 12 años de edad; los cuales cursaban el 2º nivel de inglés. En este proyecto, la docente novel investigadora se reunió cada semana con sus compañeros del grupo de investigación GIAE, para discutir sus notas, diarios y reflexiones.

La docente novel expone haber enfrentado y resuelto algunos problemas, haciendo referencia al manejo de grupo, en relación con la implementación de *social skills* (habilidades sociales) y la negociación de los temas con los estudiantes. Lo que ella resolvió mediante la observación, reflexión y socialización con los compañeros de investigación. Acciones que concluyen los resultados de la investigación. Debido a que la autora reitera que el hecho de haber observado y reflexionado en su enseñanza durante el proceso de la implementación de “*development skills*” (desarrollo de habilidades) en la Institución privada, la transformó en una docente autónoma, así como el ser parte del grupo de la investigación-acción la convirtió en una profesional reflexiva; añade que el diálogo colaborativo con sus colegas y el grupo de

²⁰ Halliday (1984) *Theme-based approach based principles for children's language development, further elaborated by Short (1997, pág. 31); namely, that children learn language through language, and about language* (Frodden, C., Pineda D. pág. 4, 2007).

investigación fueron de gran influencia en su desarrollo profesional, porque reafirmó su pensamiento crítico. Resalta, de nuevo, la importancia de hacer investigación-acción como medio que ayuda a preparar mejor a los docentes para enfrentar los retos a los que están expuestos en la educación (Frodden, C. y Pineda, D., 2007, pág. 19).

Es interesante el proyecto porque evidencia problemáticas en el manejo de grupo, sólo con un grupo conformado por 13 estudiantes, con una intensidad horaria de 2 horas, un día a la semana. Además de la reflexión como estrategia para resolver la problemática, este proyecto reitera la importancia de acercarse a docentes noveles de inglés en instituciones educativas, donde la intensidad horaria es tres veces mayor, cinco días a la semana, con alrededor de 350 alumnos por día, con variables del sector educativo público como recursos, entorno sociocultural violento, demandas del sector administrativo, y posiblemente otras más que podrían influir de manera negativa en el contacto inicial de los docentes noveles con el ambiente educativo, afectando la calidad del sistema educativo local.

La formación del docente novel de inglés es un factor imprescindible para la calidad en la adquisición del idioma extranjero, en especial en nuestro país que se perfila para el 2018 como país bilingüe. Cada vez se están haciendo esfuerzos más serios de preparación inicial y de formación permanente del profesorado. Sin embargo, el periodo quizás más importante de la vida docente, en la actualidad está desatendido. “Es el período de iniciación profesional, son los primeros años de docencia en los cuales los profesores enseñan, pero también aprenden” (Marcelo, 1999). Lo cierto es que muchas de las elaboraciones mencionadas en el plano internacional y otras tantas en el latinoamericano y nacional no han llevado una reflexión rigurosa sobre las situaciones o las causas que generan en un docente novel de lenguas

extranjerías inglés, el shock o tensión que produce la práctica docente, cómo enfrentarlo, ni de qué manera puede influenciar este shock en el desarrollo profesional del docente.

Como se ve, aún no ha sido tratado en la investigación el tema del docente y el shock experimentado cuando labora como profesor de una I. E. de la ciudad de Medellín. Esto le brinda un carácter de novedad a la presente investigación que se centra en la pregunta: ¿De qué manera vivencia y afronta el docente novel de lengua extranjera participante en esta investigación, el shock experimentado durante los primeros 4 años de ejercicio en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín?

Esta realidad presenta una delantera, la cual pone a indagar acerca de los elementos involucrados en el shock producido por el desempeño docente, durante el proceso de iniciación en la formación del docente novel graduado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia en sus primeros años de educación básica en una Institución Educativa en la ciudad de Medellín.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Realizar la presente investigación es conveniente para tener una idea real de cómo algunos de los docentes noveles de inglés egresados de la Universidad de Antioquia, quienes ejercen en Instituciones Educativas, vivencian y confrontan los componentes del ambiente educativo en la ciudad de Medellín, brindando a la vez visión y teoría acerca de un tema que no ha sido abordado en nuestro contexto, además de la oportunidad de que los docentes noveles de inglés se sientan identificados con algunas de las vivencias de otros docentes noveles, las que generan angustia en los primeros cuatro años de carrera profesional laboral.

Esta investigación puede beneficiar a los docentes noveles tanto del área de inglés como de otras áreas que son parte del mismo contexto educativo, en el sentido de que la investigación ofrece información acerca de vivencias y la manera de cómo confronta el docente novel de inglés estas situaciones en una institución educativa de la ciudad de Medellín.

También puede ofrecer información a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, sobre cómo sus egresados aplican los conocimientos adquiridos durante la formación, resultados propuestos en el programa de la misma escuela, aspectos a mejorar la calidad de los estudiantes licenciados de lenguas extranjeras para el mundo laboral.

Y por último, dicha investigación ofrece una información a la Secretaría de Educación de mirar cómo las instituciones educativas acogen a los docentes noveles, y cómo los docentes noveles en carrera profesional laboral, se acoplan a la enseñanza, y datos relacionados con posibles causas de deserción laboral en el sector público y adopte procesos de inducción para ellos.

Todo lo anterior, con el objetivo de aportar y de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes de la ciudad de Medellín, quienes van a ser el producto de los docentes en formación.

La presente investigación haría parte del comienzo de la investigación de los docentes noveles de nuestro país, Colombia, debido a que no existe hasta el momento ninguna investigación del mismo tipo en nuestro contexto. Este conocimiento es una esperanza de volver a quienes forman los ciudadanos que permiten el desarrollo de nuestro país.

La información que se obtenga de la presente investigación podrá servir para desarrollar una teoría en tanto se investigue y se encuentren datos bien fundados, respaldados por evidencias, ofreciendo la posible exploración del tema y sus subtemas.

Durante el desarrollo de la investigación se espera saber si otros docentes noveles egresados de la Escuela de Idiomas de la U. de A. vivencian angustias, frustraciones y cómo las afrontan, superan o no, con relación al ejercicio docente durante sus primeros cuatro años, en la ciudad de Medellín, actualmente. Y además cómo la investigación contribuye a la autora, licenciada en L. E. de la U. de A. en su reciente práctica docente.

Así como la posibilidad de sugerir ideas, recomendaciones o posibles temas de investigación parte del presente.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

❖ ¿De qué manera vivencia y afronta el docente novel de lengua extranjera participante en esta investigación, el shock experimentado durante los primeros 4 años de ejercicio en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín?

4.1. Objetivos

4.1.1. General

❖ Explorar la forma como se vivencia y resiste el shock generado en los primeros cuatro años de ejercicio como docente novel de inglés en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

4.1.2. Específicos

❖ Identificar en los docentes participantes en la investigación las características del docente novel de inglés que le particularizan como tal.

❖ Reconocer las situaciones que generan el shock en los docentes noveles de Lenguas Extranjeras: inglés participantes en la investigación, durante los primeros cuatro años de ejercicio, en la educación básica: primaria y secundaria, de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

❖ Identificar la manera como los docentes noveles de inglés participante en la investigación, manifiestan el shock durante los primeros cuatro años de ejercicio en la educación básica: primaria y secundaria, de una I. E. de la ciudad de Medellín.

❖ Identificar las actividades realizadas por los docentes noveles de Lenguas Extranjeras: inglés participantes, para afrontar el shock producido por el ejercicio en la educación básica: primaria y secundaria, de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

❖ Mencionar las posibles consecuencias negativas del shock no elaborado de los docentes noveles de inglés participantes en la investigación.

5. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se dirige a compartir las lecturas que soportan el proyecto. Se abordarán los temas partiendo desde donde nace o cómo fue formado el docente novel de inglés, por lo que nos remitiremos a mirar los componentes universitarios de la formación del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Se ahondará en los elementos relevantes de dicha formación con el fin de construir una idea del actual licenciado de Lenguas Extranjeras que ejerce como docente novel de inglés en la ciudad de Medellín. Posteriormente, nos referiremos a la teoría para conocer o construir las características del docente novel de inglés como, también, acerca del “shock”.

5.1. Formación de licenciados de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Se considera de suma importancia volver la mirada a los componentes que conforman la formación del estudiante de Lenguas Extranjeras, ya que el objeto de investigación del presente proyecto es el docente novel de inglés, el cual en los antecedentes manifiesta no estar suficientemente preparado en situaciones diferentes al manejo de la Lengua Extranjera; lo que se convierte en otro elemento que suma al shock que produce la práctica docente.

La autora del presente proyecto, egresada de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, ha cursado el pregrado de la licenciatura de Lenguas Extranjeras en la época comprendida desde 1999 hasta 2008, por lo que puede afirmar que la formación de la Escuela de Idiomas es significativa en cuanto al componente *saber específico* (el conocimiento de la materia, los idiomas), y de igual manera en el componente *pedagógico*, o *saber hacer* (saber pedagógico, la enseñanza), e incluso en el componente *investigativo*, pero este último no está realmente orientado al *ser*, entiéndase *ser* como la praxis real del ejercicio docente.

En la práctica académica, el estudiante que se prepara para ser Licenciado en Lenguas Extranjeras debe aplicar los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, pero como ésta está dirigida a la investigación, según la percepción tanto de la autora como de los docentes noveles participantes en el proyecto, el estudiante poco desarrolla el componente del *ser* docente, es decir, la praxis docente (la aplicabilidad del conocimiento específico y el conocimiento pedagógico), en el cual el estudiante se apropia de su ejercicio y comienza a experimentar situaciones que le brindan experiencias pedagógicas.

En el anexo “*COMPONENTES FORMATIVOS HASTA EL AÑO 2008 DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA DE LENGUAS EXTRANJERAS*” se puede apreciar que la carga académica del componente *saber* está muy por encima en cantidad, en comparación con los componentes *pedagógico e investigativo*.

Desde una mirada profunda al cuadro de los componentes se puede observar que la formación del estudiante de Licenciatura de Lenguas Extranjeras se centra en el aprendizaje del idioma extranjero por la cantidad de materias en dirección a ese propósito, Así como a la formación investigativa, donde, a pesar de poseer materias que permiten un acercamiento a la realidad educativa mediante la observación como seminarios: *el educando y el aula e interacción en aula*, desde la experiencia personal sus objetivos se orientan hacia la observación y reflexión sobre problemáticas en cuanto al aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros; más que a las reflexiones acerca del ser docente y el medio educativo. Sin embargo hay una materia en relación con el profesor, *seminario el educador*, pero de igual manera que las materias anteriores se direcciona a perfilar al profesor en investigador más que en el análisis del ser docente.

Al ahondar, especialmente en las decisiones metodológicas por parte del grupo de docentes a cargo del programa de la licenciatura, durante la década de 2000, a raíz de exigencias legales que demanda la Universidad de Antioquia, se encuentra una razón que da validez el porqué del componente en lo *pedagógico* se orienta más sobre problemáticas en cuanto al aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros que reflexiones acerca del *ser docente*, así como el componente *investigativo* a la formación del estudiante, como docente investigador.

La magíster Luz Mery Orrego comenta en una ponencia los resultados de las evaluaciones semestrales a comienzos de la década de 2000, los cuales arrojaron algunos factores

que obstaculizaban el desarrollo de habilidades y competencias esperadas en cuanto al componente investigativo de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia, por lo que algunos de los docentes a cargo del *Programa* de la misma Licenciatura se interesaron en llevar a cabo la investigación titulada *Evaluación del componente investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*²¹. Esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de realizar una búsqueda para “poder consolidar un equipo de asesores de práctica, cualificados en investigación-acción y conocedores de la nueva formación que reciben los estudiantes” (Orrego. & Mesa, 2005, p. 6).

Orrego & Mesa, (2005) refiere que La formación de docentes asesores de práctica como licenciados en investigación-acción provino de la preocupación académico administrativa por resolver las exigencias sobre *Políticas Educativas Gubernamentales* de los decretos 272/98 y 2566/03, las cuales argumentan la importancia de la incorporación de la investigación como:

- “parte constitutiva del ser docente”
- “eje transformador de una cultura investigativa y de un pensamiento crítico y autónomo tanto de profesores como de estudiantes”

El Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 95/06 estipula que, “la investigación tiene que incorporarse a todos los pènsun” y “Los nuevos pènsun combinarán [...] ciencia y cultura, docencia e investigación”.

²¹ “Este artículo presenta los resultados parciales del proyecto de investigación “Desarrollo de la autonomía profesional de los asesores de práctica docente a través de la investigación-acción”, adscrito al GIAE (Grupo de investigación-acción y evaluación en lenguas extranjeras). Este proyecto está inscrito en el CODI (Comité para el desarrollo de la investigación de la Universidad de Antioquia) y es financiado por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia” (Orrego L., Mesa, C. 2004).

Así como “el Estatuto de la Universidad de Antioquia de 1994 define la investigación como el punto de referencia de la vida académica en la institución”; por lo que el comité de Licenciatura en Lenguas Extranjeras redefinió los objetivos del programa en mayo de 2003, proponiendo un plan de acción para mejorar la calidad con objetivos específicos, donde uno de ellos era capacitar a los docentes en las metodologías de investigación en el aula y en las prácticas reflexivas.

Esto da como resultado que en la actualidad programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas se proponga en el ejercicio de la Prácticas Académicas que:

Los practicantes reflexionarán (sobre) y analizarán críticamente su labor como docentes de inglés o francés, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras de la Institución Educativa donde realizan su práctica académica. En este proceso los practicantes construirán su propio conocimiento pedagógico, a través de la integración de la teoría y la práctica en una investigación-acción en la cual propondrán y validarán estrategias de acción adecuadas para el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje de Lenguas Extranjeras. (Escuela de idiomas, Universidad de Antioquia, Departamento de la Formación Académica, 2006).

En acuerdo, encontramos que en el **Proyecto Educativo Institucional Escuela de Idiomas U. de A.**, el cual habla acerca de “la importancia de desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico reflexivo en relación con los contenidos que se le presentan” con el propósito de argumentar acerca de cierto escepticismo en relación con la fiabilidad o no, de la información que se difunde mediante las nuevas tecnologías (pág. 22), mientras que en

Los Objetivos, del mismo Proyecto Educativo Institucional en los numerales “7 y 10, estipula que el estudiante debe aplicar los principios de la enseñanza de Lenguas Extranjeras de acuerdo con los distintos contextos, desde una perspectiva crítica, así como desarrollar una actitud crítica frente a la legislación vigente, especialmente la que afecta la educación. (pág. 10).” En el propio documento, específicamente en el *Perfil del estudiante*, sugiere que “el estudiante debe perfilarse con una actitud crítica, reflexiva y creativa, herramientas investigativas para contribuir al mejoramiento de su entorno profesional y social” (pág. 11). En conclusión, la misión del programa del licenciado en Lenguas Extranjeras (L.L.E.) de la Escuela de Idiomas (E. I.) de la Universidad de Antioquia (U. de A.) se focaliza en “La formación integral de docentes de inglés y de francés, con excelencia académica, ética y compromiso social”. (Modelo pedagógico E. I. U. de A. 2011).

Es de aclarar que la falta de un componente dirigido al *ser*, es decir, como a la praxis educativa, da como resultado que el docente novel de inglés en su ejercicio vivencie y piense que las experiencias educativas son desfavorables por no haber tenido un continuo contacto de la teoría con la realidad educativa; situación que suma como factor para el incremento del shock producido por la práctica. Se reitera que la falta de vivencias educativas en la formación, entiéndase como el no tener un espacio direccionado a la práctica educativa en general y no a uno de sus componentes como lo es la clase centrada en el aula, es un factor que suma, es decir, no es el único, a los demás componentes que detonan el “shock”.

Sin embargo, se debe tener presente que dentro de los componentes que hacen parte de la formación del licenciado de Lenguas Extranjeras se encuentra un elemento que es de resaltar debido a que se ha transformado como herramienta para confrontar el shock, como lo es la

formación en *reflexión crítica*, permitiendo que el docente novel de inglés se cuestione tanto a sí mismo como a su entorno acerca de las experiencias que le causan angustia, con el objetivo de buscar e implementar estrategia que le brinde tranquilidad; lo que deviene en una *práctica reflexiva crítica*. Esta situación en particular permite que el docente novel no renuncie al ejercicio docente, porque cada dificultad se transforma en un reto a superar.

La pregunta que surge en relación con la formación del estudiante de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, es: ¿en qué consiste la práctica reflexiva crítica?

5.1.1. Práctica reflexiva crítica

Desde hace algunas décadas, los trabajos acerca de la profesionalización docente se han reivindicado como tema relevante desde diferentes perspectivas teóricas (sociología de las profesiones, currículo y profesorado, historia del maestro, pensamiento del maestro, entre otros) Sin embargo, desde que comenzaron a aparecer los libros de Donald Schön en referencias: “*The Reflective Practitioner*” (1983), y “*Educating the Reflective Practitioner, towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*”, (1987), las preguntas acerca de la práctica docente como práctica reflexiva empezaron un nuevo campo de estudios, que incluso ha sido considerado por algunos como un nuevo paradigma: el paradigma del practicante reflexivo.

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del “practicante reflexivo”, propuesta por Schön, trata de que los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

De esta manera y con la ayuda de una práctica que, siguiendo a Schön, se ha de transformar reflexiva, que proviene de identificar ese “inconsciente práctico” de los enseñantes que influye constantemente en la cotidianidad de la clase y que tiene que ver así mismo con las razones (ideas, creencias, normas, prescripciones, experiencias, razones) de su accionar docente.

Si bien como ya se ha indicado, el impacto de las teorías de Donal Schön permitió visualizar el papel de la profesionalización docente y de la práctica reflexiva en la formación de los mismos, en el contexto anglosajón; también, ha habido aportes de gran valor en el contexto europeo, especialmente ginebrino con un autor como Philippe Perrenoud, quien, hasta cierto punto, se puede ver como un continuador de los aportes de Schön. Este autor, desde los años ochenta aproximadamente, promueve el interés de indagar por la “práctica reflexiva”. También argumenta que la autonomía y la responsabilidad de un profesional coexisten en una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. La reflexión-en-acción, y de la reflexión-sobre-acción, descritas a veces como ‘*thinking on our feet*’, implica mirar a nuestras experiencias, conectar con nuestras sensaciones, y atender a nuestras teorías en la práctica. Exige construir de nuevo entendimiento para informar a nuestras acciones la situación que está revelando (Schön, 1983), así como la “noción de práctica reflexiva nos remite en realidad a dos procesos mentales que debemos *distinguir*, la práctica reflexiva que puede entenderse como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen; con Schön, la acción comprendida puede desarrollarse en pocos segundos o en unos meses. (Perrenoud, 2001, Pág.30) Reflexionar sobre la acción, Es tomar (...) la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para

compararle con un modelo prescriptivo (...) en la medida en que la acción singular se cumple; reflexionar sobre ella adquiere sentido, a *posteriori*; si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido (...) reflexionar pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. (ibíd Pág. 31).

Además propone que la práctica reflexiva como una de las herramientas que permitirán rescatar lo que es nombrado por Zuluaga (1999) como *práctica pedagógica*, efecto de profesionalizar el oficio docente, es la propuesta a largo plazo para que comience una transformación del docente caracterizada por una semiautonomía y una semi responsabilidad, donde los docentes no quedarían a una simple ejecución cada vez más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la *noosfera* (Chevellard, 1991). La finalidad es que la profesión de docente se oriente cada vez a la independencia, a una toma de riesgos que no continúen encubiertos detrás del “sistema” de los programas y de los textos. Que los mismos profesionales docentes sean quienes ideen los programas, la organización del trabajo, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares. (Perrenoud, 2001) o, en palabras de Zuluaga (1999), el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico.

Una muestra de ello es el presente proyecto, producto de las reflexiones críticas en cuanto a las vivencias discrepantes de la práctica con la teoría en el contexto medellinense de un docente de inglés que ha encontrado la importancia de socializar los hallazgos, con el objetivo, entre otros, de enriquecer el campo pedagógico docente.

Es de recordar que la docente de inglés, autora del proyecto, es producto de la formación reflexiva crítica, por lo que es de suma importancia ahondar en qué consiste el factor crítico, debido que para la misma docente investigadora no queda claro el concepto, a pesar de haber sido formada en el mismo, y que encuentra la reflexión crítica como herramienta que ayuda a superar el “shock”.

5.1.1.1. Acercamiento al entendimiento de cómo funciona el pensamiento crítico.

Lo más interesante es entender en qué consiste una formación reflexiva crítica, ya que en el programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras este factor no está implícito; sino de manera explícita en documentos legales como el **Proyecto Educativo Institucional *Escuela de Idiomas U. de A.*** específicamente en el *Perfil del estudiante* en donde dice que el estudiante debe perfilarse con una actitud crítica, reflexiva y creativa, herramientas investigativas para contribuir al mejoramiento de su entorno profesional y social. (p. 11).

También en los **Objetivos, del mismo PEI** en los numerales 7 y 10, en el cual dice: que el estudiante debe aplicar los principios de la enseñanza de Lenguas Extranjeras de acuerdo con los distintos contextos, desde una perspectiva crítica, como también desarrollar una actitud crítica frente a la legislación vigente, especialmente la que afecta la educación. (p. 10).

Mientras en el **Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas U. de A.** concretamente en *Corriente de la pedagogía crítica* “se busca la formación de sujetos que configuren su identidad desde nuevos significados, que aprendan a observarse a sí mismos, que estén capacitados para reconocer las interpretaciones que sobre el mundo tienen y las que puedan construir, así como de identificar las posibles comprensiones distorsionadas que sobre el contexto hayan elaborado”.

Con el propósito de abordar la definición del componente crítico y entender cómo funciona en el docente novel de inglés se hizo un acercamiento a la teoría de Christoph Wulf (1999)

Desde la *Teoría Crítica* de Christoph Wulf (1999) encontramos los conceptos *reflexión, emancipación, autonomía, reificación, sociedad, relación teoría práctica y crítica.*

El concepto *Crítica*, definido por Horkheimer y citado por Wulf (1999) en el marco de la Ciencia de la Educación, dice que el pensamiento crítico y su teoría va a la búsqueda de dos métodos: uno, la formación de un individuo con una mayor conciencia de sí, definido desde sus relaciones afectivas con otros individuos y grupos, desde sus preocupaciones, en lo que respecta a una clase definida y, dos, desde la interdependencia transmitida con el todo social, la naturaleza y el sujeto.

La crítica, cuyo elemento central es la crítica social, se convierte en una crítica sistemática del saber y de la ciencia que opone sobre todo al positivismo. [...] además enfatiza Christopher Wulf (1999) que la crítica, de la *teoría crítica*, no debe limitarse a demostrar la insuficiencia de las condiciones o contextos; debe contribuir a un proceso de evolución social influenciado por un interés hacia condiciones más razonables; la crítica no debe ser un fin en sí mismo, por lo que es necesario pasar también al método constructivo, y continúa diciendo que la crítica es una condición central de la emancipación por lo que debe permanecer reflexiva. (p. 152).

El concepto de *Sociedad*, Wulf (1999) lo define como teoría de la sociedad, y es aquella que apunta al análisis del actual sistema social, y dice: “la teoría de la sociedad es crítica siempre y cuando ponga en perspectiva el posible desarrollo de la sociedad y su desarrollo real”. (p. 153).

En el concepto de *Emancipación*, teniendo presente la definición que le da Habermas, citado por Wulf (1999) dice: en las ciencias de la educación la emancipación tiene por principio un sentido negativo, es decir, el que va en contra a lo estipulado por un gobierno cuando va en contra de las necesidades de una sociedad. El concepto sirve para identificar las situaciones en las que hay opresión y violencia. (Wulf, 1999, p. 146).

En el de *Ilustración y Reificación*, Wulf (1999) cita a Kant, quien definió su propósito “*al movimiento de liberación de la humanidad*”, y describe que *La ilustración* es el esfuerzo del hombre para salir de la incapacidad de la que él mismo es responsable. Tal incapacidad es la imposibilidad del hombre de servirse, por sí mismo, de su propia razón (...) no por la utilización de la misma, sino por la falta de coraje para servirse de ella (Wulf, 1999, p. 142). De acuerdo con Wulf (1999) hay tres lineamientos que aparecen en el marco de la teoría crítica que permiten realizar la ilustración:

El primer lineamiento es la liberación de cada hombre de su incapacidad y su reificación (la reificación limita la capacidad de autodefinición del hombre, así como su campo de acción y reflexión), mediante la ilustración (Wulf, 1999, P.149).

El segundo lineamiento se refiere a los procesos de emancipación, los cuales deben orientarse hacia la liberación en contra del goce que procura la reificación.

Y por último la *Ilustración* que Habermas ha desarrollado inspirado en el modelo de “discurso terapéutico”, donde la autorreflexión frente a la ilustración es la interiorización del discurso terapéutico. En dicho discurso encontramos dos roles del sujeto pensante, uno es el sujeto reflexionante, aquel que cuestiona lo que recibe del entorno. Y el otro la autorreflexión del

sujeto en solitario, quien exige de sí una división, es decir, una parte de sí se debe separar de la otra de manera que el sujeto se pueda ayudar a sí mismo (Wulf, 1999, p. 144).

En la Reificación dice Wulf (1999) que limita la capacidad de autodefinition del hombre, así como su campo de acción y reflexión debido a que la reificación es el resultado de la producción de bienes y del intercambio de bienes. Mantener la sociedad burguesa, según Lukács, citado por Wulf (1999) la reificación toca los procesos de comunicación y de formación y, por lo tanto, la conciencia del hombre. En conclusión, la reificación es la producción en cadena del sujeto que necesita el Estado.

En cuanto a *relación teoría /práctica*, desde la teoría crítica, dice Wulf (1999) que “la teoría debe tener un interés inmediato por el mejoramiento de las situaciones sociales. Debe reflejar las condiciones de su propia predicción y de su propia utilización (...) Además, la práctica social tiene el deber de decidir el valor de las teorías en la medida en que éstas deben mostrar su validez en la práctica social” (Wulf, 1999, p. 157).

Se podría decir que la crítica es la herramienta para la re-edificación del sujeto en medio de un mundo evolutivo, con el propósito de sobrevivir en el mismo, sin perderse como individuo, situación a la que está expuesto el docente novel de inglés.

La *crítica* permite hacer preguntas o indagaciones al sujeto como parte de una sociedad, cual es su posición o como quiere hacer parte social. Ser un sujeto que recibe la dirección incondicionada que le demanda el Estado, o por el contrario cuestiona las situaciones que le da el entorno y decide como participar. El reflexionar críticamente le permite al docente novel de inglés a reedificar el rol docente en consonancia con sus ideales. Y al tener una posición clara de

cómo quiere ser docente de inglés en nuestra sociedad le brinda seguridad de cómo afrontar los ideales de la sociedad.

5.1.1.2. Reflexiones críticas en la formación de licenciados de Lenguas Extranjeras

Esta formación en la reflexión crítica se ha transformado en un factor relevante en los docentes, especialmente en los de Lenguas Extranjeras, pues son susceptibles a convertirse en medios de formación masiva. El Dr. Farías Miguel, chileno, justifica la necesidad de la formación de docentes de Lenguas Extranjeras críticos, reflexivos debido a que dentro del currículum educacional, la enseñanza de Lenguas Extranjeras es una de las áreas más susceptibles a las influencias de cosmovisiones e ideologías provenientes de países empeñados en expandir sus costumbres, creencias, intereses y poder. Insiste Farías que, debido a que el lenguaje es un sistema de comunicación lingüístico, éste puede ser usado consciente o inconscientemente para propósitos de manipulación, que a su vez contribuyen a la reproducción, legitimación y multiplicación de tales influencias (Farías & Meléndez, 2000), también es importante saber la manera de cómo las tecnologías de poder funcionan, cómo los procedimientos que las hacen desarrollar se trasladan, se extienden, se modifican; cómo fenómenos más globales las envisten y se anexan a ellas y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de poder de la enseñanza de idiomas y, por último, entender cómo “el individuo es un efecto del poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder”. (ibíd.)

El saber cómo funcionan las tecnologías de poder, de por sí da conocimiento que a su vez da el poder de elegir como participar de manera consciente el docente de inglés que se quiere ser.

En palabras de Foucault:

Las técnicas de poder que determinan la conducta de los individuos, les someten a ciertos fines o a la dominación y objetivan al sujeto; las técnicas de sí, que permiten a los individuos efectuar, solos o con la ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y sus modos de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto grado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad”, (P. 445)

Woods (1997) también propone una importante función de las experiencias críticas en relación con la confirmación y conservación de los profesores, quienes mantienen una definición particular de la realidad y la identidad contra la presión de fuerzas contrarias (Berger y Kellner, 1964) (...) las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales a pesar de los ataques a los que podrían estar normalmente sometidos” (Ibíd, p. 19).

En esta línea de pensamientos encontramos a Mojica & Orduz (2008), quienes analizaron las actuales prácticas pedagógicas investigativas como parte esencial de la formación docente en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle (Bogotá D.C.) desde la relación competencias pedagógicas-pensamiento crítico. Ellas encontraron en la globalización, las políticas capitalistas y las ideologías dominantes, factores que dificultaban la misión educativa, situación que hace apremiante la formación de educadores competentes, críticos, dignos de confianza, entes transformadores de la sociedad y de los espacios educativos, como una posible solución (Mojica & Orduz, 2008).

A su vez, Viáfara (2008) reafirma la necesidad de preparar practicantes, futuros docentes noveles, autónomos, creativos y con habilidades críticas desarrolladas para que puedan manejar

las limitaciones que como docentes enfrenten en el sistema; reitera la importancia del diseño de tareas reflexivas como herramientas de aprendizaje en la formación de profesores.²²

En el texto *Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización* (Díaz, Guerra & Rodríguez, 2008) se afirma que uno de los problemas relevantes dentro del área de la enseñanza del inglés son las imposiciones lingüísticas, económicas y culturales como resultado de las adopciones de programas pedagógicos y metodológicos de otros países del mundo, como lo es la adopción del “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (MEN, 2006, Pág.6) sin ninguna reforma de acuerdo con nuestro contexto, y aplicación pasiva de los mismos. Por esta razón, ellos piensan que los principios y prácticas pedagógicas se convierten en una alternativa personal para la generación de opciones pedagógicas y metodológicas que le brinden a la enseñanza de Lenguas Extranjeras unas características de acuerdo con nuestro contexto y así se posibilite una identidad del resto de países que se encuentran globalizados.

Los autores sugieren una **práctica reflexiva informada y crítica**, la cual posibilite una posición estratégica en la construcción de conocimientos alrededor del aprendizaje / enseñanza de las Lenguas Extranjeras y dejen de estar sujetas a las decisiones estatales que dependen de mercados internacionales y de las presiones ejercidas -como son citados por los autores- por “*los poderosos/as*”. Situación que se presenta en nuestra actualidad. Reiteran que la práctica reflexiva

²² “In Colombia, we specifically face the challenge of new views in the preparation of students which calls for more autonomy, resourcefulness and development of critical skills so that students can cope with the limitations we face in our system. Consequently, he regards as stated in the General Law of Education (1994, Ley 115), higher education needs to foster reflection in learners so they can become more autonomous as adults or later in their professional practice.” (Viáfara, 2008).

informada y crítica conjuntamente con propuestas de prácticas alternativas a las tradicionalmente validadas y ordenadas por los mercados mundiales permite un cambio individual en los docentes de Lenguas Extranjeras. Este cambio es una subjetividad desarrollada por una constante reflexión sobre lo que se debe y se puede hacer con la realidad de la docencia. La subjetividad reflexionada permite encontrar respuestas y personas o colegas con quienes se pueda formar un mundo conceptual sobre la educación.

En conclusión, si bien es una realidad que el docente de idioma inglés es susceptible a ser permeado por las influencias de las cosmovisiones e ideologías, teniendo presente que es el idioma de un país que desea expandir sus costumbres, creencias, intereses y poder, es el docente de idioma inglés quien decide cómo participar. Pero para que pueda elegir son necesarios herramientas de reflexión crítica que le permitan construir-se acorde con sus deseos y no por mandatos o dominaciones inconscientes. Sin embargo para que el individuo pueda efectuar cambios en sí mismo se debe reconocer, como dice Fayad (2003), “sujeto como condición que depende del reconocimiento que cada uno tiene de sí mismo, ser sujeto es un “dispositivo social” que funciona como un estado de cosas, no depende solo del estado económico, la edad, el sexo, la cultura, la conciencia de sí mismo; es un conjunto de relaciones que funciona como una “madeja” de lana (en este caso recogida)” (Fayad, 2003, P. 1), aunque en las primeras experiencias del ejercicio docente se despliega, porque “la tensión que aparece es el resultado de la búsqueda por “ser uno mismo”, como lo describía un profesor novel (Schmidt & Knowles, 1993) citado por Bullough (1997), precisamente en el trabajo titulado *convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*.

Sin embargo, en la formación de herramientas para afrontar el cambiante mundo de la pedagogía, así como el entorno que le compone, encontramos una formación crítico reflexivo.

Elemento de gran importancia en el docente de idiomas para que pueda elegir cómo y de qué manera participar en el ejercicio de enseñar un idioma extranjero en medio de nuestra sociedad de manera consciente, sobre todo en sus primeros años de ejercicio como docente. Debido a que “convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro, se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales” (Lawson, 1992, p.164) citado por Bullough (1997) La autora de la presente investigación ve grandes posibilidades de la formación crítico reflexiva, además de lo ya expuesto, como estrategia que le permitiría al docente novel de inglés que la implemente, específicamente como una manera de afrontar el shock, claridades necesarias en aquellas situaciones conflictivas, conducentes a identificar el problema o la situación difícil, plantear alternativas de solución, analizar los recursos –cognitivos, afectivos, emocionales, materiales entre otros- con los que cuenta, e implementar de manera estratégica y eficaz la solución más adecuada, sin dejar que estas situaciones hagan daño a la persona del docente, por no saber cómo afrontarlas.

5.2. El docente novel

El docente novel es denominado en el contexto español como *profesor principiante*, quien es considerado como aquella persona que comienza a ejercer y siendo inexperto en la misma, no tiene o posee poca experiencia; un ejemplo claro de ello es la definición de los docentes noveles participantes en “*El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias*”: Azcárate & Cuesta (2005): “(...) de hecho los profesores participantes afirmaron tener grandes carencias formativas, nadie les ha enseñado a enseñar, y ahora desde la necesidad de afrontar problemas reales desde su práctica, es cuando cobra sentido esta demanda” (Azcárate, 2005, p. 395).

Los docentes noveles por lo general son los profesores que han de realizar la transición de estudiantes a docentes (Marcelo, 1999). Vivas, Becerra & Díaz (2005) consideran profesor novel al que se encuentra en período de formación por estar en las categorías académicas de instructor o asistente. Feixas Mónica (2002) citando a Gibbs & Habeshaw, (2010) define al profesor novel como aquel que tiene ciertos conocimientos acerca de la materia, pero no tiene formación didáctica sobre cómo enseñarla. (Feixas, 2002), de igual manera define al profesor novel universitario de la Universidad Revelo, lugar donde se llevó su programa de inducción, como *“aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial bajo la tutela de uno o varios maestros”*. Desde esta definición, se encontró que el profesor novel se caracterizaba por ser un docente joven, con poco tiempo de haber obtenido su título, poca experiencia laboral y con menos de tres años de experiencia docente universitaria, quien accedía a un cargo docente, que bien podía ser de “profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela”.

Peralta & Galdames (2010) hacen referencia al docente novel desde “el rito iniciático”, donde lo más importante es que se sostenga un valor (no especificado por los autores) en relación con lo social y lo cultural; al sostenerse el valor, dicen los autores que, se asume el compromiso de “ser guardianes de la norma establecida” (...) todos tienen que pasar por el rito, eso los hace iguales. Todos, por tanto, asumen el compromiso respecto al sostenimiento del valor alrededor del cual se han unido”.

Desde esta perspectiva, el docente novel es el iniciado a seguir confrontando problemáticas relacionadas con la labor docente, la realidad cultural, el clima organizacional y escolar e interacciones con sus colegas.

Entonces el profesor principiante se caracteriza por ser un novicio adulto, quien a medida que experimenta preocupaciones, problemas y maneras de enfrentarse a estos problemas, dentro de una serie de estadios o etapas, evoluciona en su oficio de ser docente (Fuentealba Rodrigo, 2006).

A su vez Marcelo (1999), pionero en el tema del *Docente Novel*, su *Desarrollo Profesional, Estrategias de Inserción y Programas de Inducción*, desde la década de los ochenta, en su trabajo “*Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente*” se refiere en general a los docentes noveles como a los sujetos que hacen parte de un programa de inducción, quienes se caracterizan por tres situaciones profesionales, a saber: primero, encontramos a los profesores recién graduados y que comienzan a ejercer la labor de educar. “Son por tanto, enseñantes cuya experiencia docente se limita a las prácticas de enseñanza”, y a quienes se refirió en el programa como *profesores principiantes*. (Marcelo, 1988).

Segundo, a los profesores con alguna experiencia en la práctica docente, quienes pudieron haber abandonado la docencia por un tiempo considerable, pero deciden retomar de nuevo la labor docente. Tercero, aquellos docentes que cambian de lugar educativo, de nivel de enseñanza y de materia a enseñar, quienes de acuerdo con Zimpher, (1988), citado por Marcelo, son profesores con experiencia real y actual en la enseñanza (Marcelo, 1988).

Estas tres características de los docentes noveles, participantes del programa de inducción de Marcelo, se categorizarán en el presente proyecto con denominación más cercana a nuestro contexto, para efecto en el análisis de datos, de la siguiente manera:

Los docentes recién graduados y que comienzan a ejercer la labor de enseñar, cuya única experiencia es la práctica académica, es decir, los contactos con la educación durante la época en

que realizan el pregrado, a esta clase de docentes, Marcelo nombró *Docentes principiantes*, por lo tanto les nombraremos *Docentes primíparos*.

A los docentes con alguna experiencia en su campo que desertaron, pero después decidieron regresar al ejercicio docente, les nombraremos *Docentes Pródigo*, parodiando a Lucas 15. Desde el cristianismo “hijo pródigo” es aquel que regresa después de un tiempo de haber abandonado el hogar.

Finalmente los docentes que cambian de lugar educativo, de nivel y de área de enseñanza les nombraremos *Docentes Noveles*. Es desde esta connotación que se asume al docente novel en la investigación.

Solamente el licenciado recién graduado del pregrado es docente Novel, como podemos observar, los docentes noveles se caracterizan de acuerdo con su situación laboral, experiencia profesional, y por su condición de estar iniciándose como docentes en un “ambiente” que puede ser: la institución, o la asignatura que enseña, o los estudiantes; que por lo general es nuevo para el docente, al parecer esta particularidad lo hace novel.

Mirando detenidamente a los autores y gracias a las características que Marcelo (1999) ha aportado al tema, 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, etc.

Sin embargo, encontramos como relevante, otro factor que caracteriza a los docentes noveles, la identificación por etapas o fases que vivencian los docentes noveles con o sin experiencia. De nuevo, Marcelo enfatiza que se debe tener presente que la formación del

profesor es un proceso continuo, sistemático y organizado: “significa entender que la formación abarca toda la carrera docente. Hablar de esta carrera no es más que reconocer que los profesores, pasan por diferentes etapas específicas y diferenciadas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas” (Marcelo, 1999 pág. 2), pero no son cronológicas, por ejemplo:

Un docente como el *docente pródigo* se encontraría en la fase de *iniciación o inducción a la enseñanza* por demandas *exigencias profesionales*. Recreando lo dicho, imaginemos a un *docente pródigo*, quien al regresar en la actualidad al ambiente educativo colombiano, después de 10 años, se verá enfrentado al uso de los computadores, situación que en la época actual hace parte de la calidad de la enseñanza, y de las demandas educativas. Así que el *docente pródigo*, ya posee dos características, llegar a un ambiente desconocido y verse enfrentado de nuevo a demandas. Esta situación hace que el *docente pródigo* se encuentre en una fase de iniciación a la enseñanza, teniendo en cuenta que este periodo de iniciación se caracteriza «*como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor*». (Marcelo, 1999), donde, “**es desarrollo profesional** en la medida en que se pretende (...) que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad” (Marcelo, 1999, p. 2).

Por lo general, esta fase comprende los primeros años de docencia, aunque como argumentan Peralta & Galdames (2010) no se pueden precisar las características del profesor principiante, debido a las diferentes clasificaciones y características que se le han hecho al periodo de iniciación en el desarrollo profesional docente; mencionan a Imbernon (1994), quien señala, que ser profesor principiante es de tres años, dividido en dos etapas. La primera, *de umbral o antesala*, la cual es de seis meses; y la segunda, *de madurez y crecimiento*. Citan,

además, a Brizman (2004), quien le llama "cronología de la formación" a las distintas etapas o fases que vivencia el docente en su inicio profesional, las cuales son cuatro:

La primera: es la experiencia acumulada durante su época como estudiante.

La segunda: es la experiencia vivida como estudiante, pero, estudiante de la carrera que seleccionó.

La tercera: son las prácticas ejercidas durante su pregrado y la cuarta: "es cuando el estudiante se convierte en maestro de aula" Peralta & Galdames (2010).

Por otra parte, pero en la misma línea de pensamiento, está Huberman, Thomson & Weiland (1998), quienes hacen una clasificación desde una técnica nombrada tipos modélicos, que consiste en tomar las repuestas o perfiles más recurrentes, desde estudios empíricos recientes, lo que permite caracterizar los tiempos que experimenta el docente novel por fases. Estas fases son: *la introducción en la carrera, la fase de estabilización, la experimentación y diversificación, la evaluación y dudas, Conservadurismo y queja, serenidad, y por último, Distanciamiento.*

Bullough (1997) a su vez realiza una crítica de las diferentes teorías acerca de las etapas de formación del docente, destaca el trabajo de Ryan, quien se inspiró en Fuller y Brown, 1975, quienes propone cuatro estadios flexibles y a la vez identificables, como lo son *fantasía, supervivencia, dominio, e impacto.* Reitera que las teorías tienden a crear limitaciones y a minusvalidar el contexto y las diferencias del mismo como la cantidad de estudiantes en un grupo, la asignación de áreas, la existencia o falta de colaboración de los colegas docentes, políticas, disciplina, así como los docentes y su condición de docentes noveles, y concluye, diciendo que estas teorías son solamente herramientas que sirven para lograr un acercamiento,

con el propósito de intentar comprender el proceso de convertirse en docente. (Bullough, 2006, p. 110)

De acuerdo con los estudios empíricos realizados en España, se pueden apreciar en el siguiente cuadro las diferentes denominaciones realizadas por algunos autores al hacer referencia a la fase de *supervivencia* o *primer periodo de experiencias docentes durante los primeros años de ejercicio*, etapa que caracteriza al docente novel.

<i>Autor/año</i>	<i>Unruh y Turner (1970)</i>	<i>Gregorc (1973)</i>	<i>Burden (1982)</i>	<i>Feimen y Floden (1983)</i>	<i>Huberman y otros (1989)</i> <i>Huberman (1989)</i>	<i>Fessler y Christensen (1992)</i>
Fase 1/ periodo inicial	Periodo inicial de docencia (1 a 6 años)	Conversión	Supervivencia (1er año)	Supervivencia	Acceso a la carrera y socialización	Pre servicio

Tabla 1. Tomada de: Bullough 2006 p. 76, Concepciones comparativas del ciclo de la carrera en la enseñanza respecto a los estudios empíricos, 1970-1992 (Fessler & Christensen, 1992, p.9)

En la mayoría de las teorías relacionadas con las etapas del docente en su desarrollo profesional, se encuentra en común que ubican al docente novel en una etapa de iniciación a la enseñanza. Esta etapa ha sido ubicada en los primeros años de vivencias educativas que experimenta el docente novel. Pero, como se ha mencionado anteriormente, esta etapa no se puede limitar solo al primer año de experiencia del ejercicio docente, ni a los dos años, porque para Widlak, (1984), este periodo de iniciación comprende los tres primeros años de práctica docente, mientras que para Fuentealba esta etapa puede comprender hasta el cuarto año (Fuentealba, 2006, p. 69), o puede depender de las condiciones del ambiente y el docente novel,

en la medida en la que afronta y supera esta etapa. Esta etapa se caracteriza, además, por ser la etapa en la que el docente novel realiza una *metamorfosis* a docente experimentado. Esta *metamorfosis*, como lo nombra Bullough, consta de la experimentación de tensiones, aprendizajes intensos en contextos que por lo general son desconocidos, como señalan Johnston & Ryan (1983) citado por Marcelo (1988): «*los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar*» (Marcelo, 1988).

Estas situaciones que experimenta el docente novel se evidencian en la inseguridad y falta de confianza de sí mismo: “la preocupación por el yo (“¿Soy apto para esta tarea?”)” (Huberman et al, 1998, pág. 57). Resalta Marcelo, citando a Esteve, (1997): “En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando por establecer su propia identidad personal y profesional”. Por lo que representa una oportunidad para los docentes noveles de transformarse en el ámbito personal. (Marcelo, 1999, p.3)

Para algunos autores como Fuller (1969), Fuller y Brown (1975), Field (1979), Watts (1980), Veenman (1982), en Huberman et al, (1998) nombran este periodo como un “*periodo de supervivencia y descubrimientos*”. Periodo acorde en su definición con las características de nuestro contexto.

El primer periodo, el de *supervivencia*, en el que el docente novel se ve expuesto a un mundo nuevo, desconocido, complejo en las relaciones que le conforman: incertidumbres

iniciales del contexto del aula; allí cada día pone en apuesta su vocación ante esa realidad (mencionado anteriormente), así como a las presiones entre lo que exige los entes educativos y el diario vivir en el salón de clase, “la fragmentación del trabajo” ; “la dificultad de combinar la instrucción con la dirección de la clase”, la duda entre “intimar o ser hostil hacia los alumnos”, “la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, los alumnos indisciplinados etc.” (Huberman et al, 1998, pág. 57).

El segundo periodo, el de *descubrimiento*, relacionado con el deseo de ser profesor, los autores le nombran “efecto embriagador” de asumir una posición de responsabilidad, caracterizado por la palabra propio, “mi propio aula, mis propios estudiantes y mi propio programa” o de verse a sí mismo como parte de gremio de profesionales, (ibidem, pág. 57).

A menudo el docente novel experimenta tanto la “supervivencia” como el de “descubrimiento”, situación que le permite resistir el primero, sin embargo, advierten que cuando hay predominancia de alguno de los dos, pueden predominar los siguientes estados:

Indiferencia: son aquellos docentes que eligen la docencia de manera provisional o con poco deseo de ejercerla.

Aquiescencia: son aquellos que poseen una experiencia previa.

Frustración: Aquellos docentes a quienes se les brindó tareas desagradecidas. (Ibídem)

Los docentes noveles están expuestos a la adquisición de conocimientos profesionales, así como al reto de mantener un cierto equilibrio personal, pero “lo que conduce al cambio es, fundamentalmente, una serie de factores maduradores dentro del individuo, así como factores

interactivos entre las características personales y la estimulación que recibe del entorno” (Marcelo, pág. 3 1999).

Para efectos de la presente investigación, haciendo una síntesis sobre lo tratado al respecto del docente novel de inglés, este se definirá como aquel profesor que cambia tanto de *lugar educativo, de nivel de enseñanza y de materia a enseñar*, durante la etapa de iniciación de su desarrollo profesional, en un periodo comprendido en los primeros cuatro años de ejercicio docente, y *que poseen experiencia real y actual en la enseñanza*, pero no ha alcanzado el equilibrio personal, debido a que experimenta tensiones en relación a *exigencias administrativas, experiencias de disciplina, Políticas Educativas, Entorno Sociocultural, Estrategias Pedagógicas Eficaces, entre otras. Es decir es quien se encuentra vivenciando “el shock que produce la práctica” como consecuencia de alguno o algunos de los aspectos mencionados.*

5.3. El shock que produce la práctica docente.

El docente novel es aquel quien se caracteriza por estar ejerciendo como docente en un ambiente desconocido sin o poca experiencia profesional, enfrentado a los componentes del complejo mundo de la educación, situación que le produce un choque a nivel personal y/o profesional.

El concepto: “el choque que produce la práctica”, lo hemos visto en diferentes autores nombrado de distintas maneras; por ejemplo: Huberman et al, lo ha nombrado “*el choque con la realidad*” (Huberman et al, 1998, pág. 57); Bullough, (2006) haciendo referencia a Veeman, 1984, lo ha nombrado como “*Shock de transición*” (Bullough, 2006, pág. 107); Fuentealba lo llama “*choque de realidad*” y Widlak “*real life shock*” o *el shock que produce la práctica* traducción brindada en la revista Educación 30.

Sin embargo, sostiene Marcelo, 1999, que ha sido Simon Veeman quien ha popularizado el concepto “choque con la realidad” con el propósito de referirse a la situación que se evidencia en los docentes noveles en sus primeros años de experiencia laboral en un contexto desconocido, donde los docentes en su mayoría, experimentan un proceso de aprendizaje intenso “del tipo ensayo-error” debido a que se “encuentran con ciertos problemas específicos de su *status* profesional”.

En consonancia Vivas, Becerra & Díaz (2005) haciendo referencia a Saint-Onge (1997), quien afirma que por lo general, el docente novel experimenta *un período de angustia e inseguridad*, lo que le lleva en un acto desesperado a buscar soluciones, a consultar a profesores con experiencia y, *a veces, por ensayo y error se apropia de una práctica generalmente irreflexiva*, (Vivas, Becerra & Díaz, 2005)

Fuentealba (2006) a su vez, define el *choque de realidad* como, 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, materiales inapropiados, oscilaciones entre la permisividad y la disciplina, etc., descubrimiento, teniendo en cuenta el entusiasmo inicial por la enseñanza, y con tener una clase propia y un grupo de alumnos propios* (Fuentealba, 2006, p. 76).

Peralta & Galdames (2010), al referirse al *choque de realidad*, lo definen como el resultado de diversas dificultades, que de igual manera que Fuentealba lo comenta, tienen que ver con la situación laboral del docente novel, en cuanto a: *La realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares, etc.*, lo que afecta profundamente al docente novel hasta el punto en que influye en la permanencia y estabilidad laboral del mismo.

Los autores, también, citan a González (2005), quien reitera que la inserción al ambiente educativo en un primer momento, inevitablemente está cruzado por *variadas dificultades*, que impactan la autoestima del docente novel así como su imagen profesional (Peralta, & Galdames, 2010)

En esta misma línea de pensamiento se encuentra Cristina Moral Sataella (2000), quien en su texto “*Formación para la profesión docente*”, en el capítulo 4, *profesores principiantes*, comenta que los docentes noveles se ven confrontados a tres factores, los cuales afectan de manera terminante en la fase de inducción a la enseñanza. Dichos factores son:

a) Biografía personal y sistema de creencias, b) cultura y contexto de la escuela, y c) rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente (Moral Cristina, 2000)

Mientras que Marcelo (1988) los categorizó tanto a nivel personal del docente, como a nivel institucional, nombrándolas influencias: “*las diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales que influyen y determinan la adopción por parte del profesor principiante a la «cultura de la enseñanza.*” citando a Jordel 1987, en su trabajo de *inducción de profesores principiantes en la práctica docente*, las cuales son:

Nivel personal: consiste tanto en la biografía del docente como en la experiencia de la formación universitaria.

Influencias a nivel de clases: que son los componentes nombrados por el autor como *Multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia;* elementos, parte de la clase, entre ellos, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, que influyen en la socialización de los docentes noveles.

Nivel institucional: hace referencia a los colegas, los rectores, y acudientes del estudiante. Incluye, además, en este nivel *las influencias del curriculum y la administración*, también la

estructura económica, social y política en que la escuela se inserte mencionándolo nivel de influencia, más lejano y oculto.

Como se ha mencionado antes, Marcelo es pionero en la investigación en cuanto a docentes principiantes, aquí nombrados como docentes noveles, por lo que podemos apreciar, que los comentarios de otros autores es el enriquecimiento al tema dependiendo del contexto. De igual manera sucede en el presente texto de investigación con la diferencia de que se concentra en *las influencias estructurales: influencias a nivel de clase y a nivel institucional*. Específicamente en aquellas influencias nombradas por Marcelo como influencias más lejanas y ocultas, las cuales no son tan lejanas ni ocultas en la realidad del docente novel de inglés en una I. E. de la ciudad de Medellín.

En nuestro contexto se ha evidenciado que el docente novel se ve expuesto a los componentes del medio educativo, los cuales se reconocen como:

- *Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales.*
- *Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales.*
- *Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas.*
- *Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Relaciones negativas con los demás docentes de la institución.*
- *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural.*

Algunos autores se han acercado a la definición de algunos componentes del medio educativo como: *Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales*: al hacer referencia a *las discrepancias entre los ideales, y lo que realmente se puede hacer en clase* (Fuentelba, 2006, p. 76), o las presiones entre lo que exige los entes educativos y el diario vivir en el salón de clase, (Huberman et al, 1998, p. 57); en nuestro contexto, específicamente es el desconocimiento o conocimiento muy superficial, de las *Políticas Educativas* y en relación con los docentes noveles de inglés, *el desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales*, debido a que como docentes noveles de inglés se tiene presente que el Marco Común Europeo de Referencia para la promoción y evaluación del inglés es una de las exigencias políticas a seguir y cumplir, pero en la realidad no es acorde a nuestro contexto. Ya Marcelo señaló en 1991 al analizar los problemas y creencias hacia la enseñanza de 107 profesores principiantes que “como suele ocurrir muy a menudo en las ciencias de la educación, una cosa es la preocupación de los investigadores y otra muy diferente la dirección de las políticas educativas”. (Marcelo, 2009)

Acerca de *Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales*, Huberman (1988) habla de “la fragmentación del trabajo”.

En nuestro contexto el hecho de tener que enseñar un área del cual se sabe muy poco o nada, de la dirección de grupo, de los proyectos, de la jefatura de área, de las demandas del personal administrativo que a veces puede llegar al extremo de acoso laboral, a causa del desconocimiento del docente novel de sus deberes y derechos.

En relación con *Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas*.: “la dificultad de combinar la instrucción con la dirección de la clase”, la duda entre “intimar o ser hostil hacia los alumnos”, los alumnos indisciplinados

etc.” (Huberman et al, 1998, p. 57). A pesar de ser parte de la influencia a nivel de clase, desde Marcelo, en nuestro contexto toma un lugar relevante, por razón de la cantidad de alumnos en una misma aula.

En cuanto al *Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje*: “la ausencia de materiales adecuados para el trabajo”, (Huberman et al, 1998, p. 57), es una frase muy común en los docentes noveles de inglés, debido a, que como antes se ha mencionado, las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero, son muy elevadas para la realidad de nuestro contexto.

Algunos de los docentes noveles de inglés empiezan la carrera profesional docente con la idea de encontrar contextos ideales, al igual como fue enseñado en la universidad. Al llegar a la realidad educativa, la frustración comienza al ver que no se encuentra con un laboratorio de inglés, por lo que las estrategias de enseñanza de inglés de la universidad no aplican a la realidad, situación que lleva al docente novel a la necesidad de buscar estrategias pedagógicas eficaces para confrontar la realidad.

Pero en cuanto a las *Relaciones negativas con los demás docentes de la institución*, se encuentra en Marcelo (1988) la mención de que para el profesor principiante los colegas son parte de las situaciones que influyen y determinan la adopción de la “cultura de la enseñanza”, esta influencia a su vez es parte del *tercer nivel de influencias, Nivel Institucional*. Sin embargo no especifican de que manera influye este factor.

En nuestro contexto se puede interpretar como la difícil convivencia o empatía de algunos colegas.

Situaciones de Violencia en el Contexto Sociocultural: como se ha mencionado, cada autor ha brindado su aporte al tema del docente novel. En el presente caso no solo se han

extraído subniveles de los niveles de influencia escolar, sino que hacemos referencia a un componente educativo en nuestro contexto, por supuesto, no considerado por los autores referenciados, como lo son las situaciones de violencia en el contexto socio cultural, a razón de la realidad violenta y de pobreza que se vive en la ciudad de Medellín. No se trata de resaltar lo negativo, se trata de buscar la manera de cómo aceptar y cómo sobrellevar de la forma más exitosa, el conflicto violento de nuestra ciudad, el cual es causa del choque con la realidad y que por exponer la integridad física del docente hace que afecte profundamente al docente novel, hasta el punto en que influye en la permanencia y estabilidad laboral del mismo.

Estas situaciones de violencia en el contexto socio cultural pueden acontecer tanto fuera como, dentro de la institución educativa, por supuesto que es más recurrente en ciertas zonas de la ciudad que otras, pero en la mayoría de las instituciones educativas es un componente del ambiente educativo.

Hasta el momento, el *choque con la realidad* es el concepto para referirse a la situación de angustia, frustración e inseguridad que evidencia el docente novel en sus primeros años de experiencia en la práctica docente, situación que es detonada por verse enfrentado a un ambiente desconocido con unos componentes particulares.

Si bien Marcelo, (1988) y Moral (2000), han elaborado una clasificación de estos componentes educativos, además de la inclusión del aspecto personal nombrado por Marcelo como *influencia nivel personal* y por Moral Sataella como *Biografía personal y sistema de creencias* ella misma nos comenta que algunos investigadores nombran este componente personal como: *teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesor, suposiciones e imágenes, etc.* (Moral, 2000, p. 6). Este componente se remite al cúmulo de experiencias de los docentes noveles como estudiantes, que brindan como

resultado unas preconcepciones acerca del ambiente educativo, o sea, lo necesario para enseñar es saber el tema.

“Los profesores principiantes creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho. Ellos creen que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más que la materia que enseña”. (Ibídem).

Mientras Marcelo agrega en esta clasificación, no solo la biografía del docente, sino también, la experiencia en la formación universitaria.

Es Widlak (1984), psicólogo y psicoterapeuta alemán, quien capta la atención debido a su especificidad de la causa del porqué un docente padece *“el shock que produce la práctica”* como él lo nombra, haciendo referencia a la experiencia en la formación universitaria sin aplicabilidad de la teoría a la realidad contextual educativa.

Inicialmente lo caracteriza como el *“shock”* o presión que produce lo desconocido, en este caso las situaciones que acontecen durante los tres primeros años de ejercicio docente. Widlak, (1984). El autor asocia el **Shock que produce la práctica** al miedo y sentimientos de desamparo producido por las vivencias discrepantes, por la actividad práctica en cuanto a lo emocional y que se refleja a nivel cognitivo como aversión frente a la teoría llevando a quien lo padece a considerar que la formación universitaria fue totalmente insignificante para la práctica. Por lo que en adelante nos referiremos al *choque de realidad* como ***el shock que produce la práctica docente.***

Dice Widlak (1984) que esta reacción emocional se presenta a causa de la falta de posibilidad de ser aplicada la teoría en la práctica, durante un proceso de formación que permita una adecuada regulación psíquica de la acción de la enseñanza (Ibídem, P. 106) y afirma Bullough, J. R. que una formación respetuosa de los docentes implica:

“relacionar la formación anterior al ejercicio de la enseñanza con la formación posterior”, (p. 100) añade, que “convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales’”, (ibídem. p. 101),

Este tema es de gran interés en el presente proyecto, debido a que la formación del *Docente Novel de inglés egresado de la Universidad de Antioquia*, objeto de estudio de la presente investigación, facilita una muy mínima aplicabilidad de la teoría en la práctica, causando así, que el shock que produce la práctica docente sea más traumático, debido a que cada experiencia en el contexto educativo es nuevo para el docente, donde no tiene ni la más mínima idea de cómo confrontar estas situaciones, más que el ensayo error.

Así púes, es realmente interesante tener presente que existe posibilidades, estrategias o propuestas que podrían aminorar el shock que produce la práctica docente, relacionada con algunos componentes educativos como *Experiencias de indisciplina, Situaciones de violencia en el contexto socio cultural, Carencia de Estrategias Pedagógicas Eficaces, etc...*

Claro que ahondando en las investigaciones de algunos de los autores como Vivas, Becerra & Díaz (2005) Marcelo, citando a Valli 1992, quienes plantean que los problemas más frecuentes que experimentan los docentes noveles en el ambiente educativo son a razón de la actitud adoptada por el docente novel en cuanto a “la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la

enseñanza. (Marcelo, 1999)”. Esta actitud lleva a los docentes noveles a un acto desesperado de buscar soluciones, a consultar a profesores con experiencia y, *a veces, por ensayo y error se apropia de una práctica generalmente irreflexiva*, (Saint-Onge (1997), que puede llegar a ser rígida, si no experimenta un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo sistematizado. (Vivas, Becerra, & Díaz, 2005).

Encontramos entonces, la reflexión crítica como estrategia para sobrevivir al shock que produce la práctica docente. Este concepto ya había sido mencionado como componente en la formación del estudiante de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Sin embargo se considera relevante ahondar en su definición.

6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto se enmarca en un enfoque y en una metodología de investigación cualitativa, debido a que el tema de investigación ha sido “un proceso inductivo (explorar y describir)” (Hernández, Collado & Batista, 2008. p. 8). Se aplicaron como instrumentos de recolección de la información, entrevistas pilotos, entrevista grupal y entrevista a profundidad.

En el presente proyecto se realizó un acercamiento a las posibles experiencias y confrontaciones durante la práctica docente, de los docentes noveles de inglés que participaron en la investigación, egresados de la Universidad de Antioquia, en sus primeros cuatro años de docencia en instituciones educativas de la ciudad de Medellín, con el objetivo de conocer y comprender cuáles son las posibles causas del shock que genera la práctica docente y acercarse a las estrategias para superarlo. Esta información se obtiene, fundamentalmente, de las narraciones sobre las vivencias relevantes de una muestra muy específica por el año y lugar donde se obtuvo el título, quienes se encontraran laborando en una Institución Educativa en educación básica.

En cuanto a la estrategia y modalidad investigativa, siguiendo a Álvarez-Gayaou (2003) citado por Hernández et al en cuanto a que el **diseño** se denomine como *marco interpretativo* debido a que “en la investigación cualitativa no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular, al diseño, en adelante, se le referirá como *marco interpretativo*. Así, el marco interpretativo es *etnográfico*, por lo que el investigador del presente proyecto es docente novel de inglés egresado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia durante el año 2008, es decir, que “el investigador es un observador completamente participante” (ibídem, pág. 698).

El *marco interpretativo* está clasificado en una etnografía “clásica” porque el ámbito de investigación ha sido un grupo pequeño en el que los miembros comparten una cultura o situación determinada, a saber los impactos experimentados en la práctica docente de una I. E. de la ciudad de Medellín con alumnos de la educación básica.

La etnografía clásica utiliza diversas herramientas de recolección de datos como lo son: observaciones, entrevistas, cuestionarios, grupos de enfoque, historia de vida, obtención de documentos, materiales y auto-reflexión, de las cuales se ha utilizado el cuestionario; la entrevista grupal realizada el 21 de junio de 2011; y, en profundidad, el 29 y 30 de junio de 2011; y por último, el 19 de agosto del mismo año, con el fin de poder percibir, sentir, vivir e interpretar la existencia o no de cómo el docente novel de inglés participante en la investigación vivencia y confronta el shock que produce la práctica docente en los primeros años.

Por otro lado, este marco interpretativo se caracteriza en relación con el papel del investigador, quien debe mantenerse abierta a autoevaluar su papel en el contexto o escenario (ibídem pág.700); propósito éste, que permite alcanzar uno de los resultados propuestos en el

presente proyecto como lo es: *Considerar cómo la investigación contribuye a la autora, licenciada en L. E. egresada de la U. de A. en sus experiencias de shock en el ejercicio como docente novel.*

Las técnicas e instrumentos de recolección y descripción de la información son *cuestionarios abiertos, entrevista informal, conversatorio* con técnica de registro y sistematización de la información mediante grabaciones en audio, previo consentimiento informado, las cuales fueron transcritas y en las que se le aplicaron *análisis comparativo constante* como técnica para la categorización y análisis de la información. Se usaron medios técnicos como grabación de audio.

Para la confiabilidad se aplicó *la memoria metodológica* en la que se consignó en detalle todo lo relacionado al procedimiento de la investigación, las decisiones tomadas y las razones que la sustentaban, los cambios o modificaciones implementadas en el ejercicio concreto de las tareas planeadas y el porqué de estos cambios; la *triangulación contrastación* a la información contenida en los datos recolectados que permitió cruzar y comparar la información aportada por los docentes noveles de inglés que participaron en la investigación desde las diferentes técnicas aplicadas permitiendo encontrar recurrencias en las respuestas, como también información que era única y que solo alguno de los docentes la aportaba.

6.1. Los sujetos de la investigación

La presente investigación se desarrolló con la participación de 8 licenciados en Lenguas Extranjeras, egresados de la Universidad de Antioquia. La particularidad de las características de los docentes participantes fue obtenida por el mismo tema de investigación, lo que dio como resultado una búsqueda demasiado específica que, a su vez, se volvía un tanto difícil de obtener.

Tres de los docentes noveles fueron seleccionados para la entrevista piloto, y los cinco restantes para la entrevista grupal y en profundidad.

Los docentes que conformaron la muestra debían reunir las siguientes características:

- Ser licenciados en Lenguas Extranjeras, con título obtenido, desde 2007 hasta el año 2009.
- Egresados de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.
- Estar ejerciendo, durante la participación del proyecto, como docentes de idiomas de inglés, en una institución pública en la ciudad de Medellín.
- Ser docente de educación básica.
- Ser docente en carrera profesional (vinculado a la Secretaria de Educación).

Para la obtención de la muestra, se realizó una búsqueda rigurosa: primero, mediante los medios de comunicación masiva de red social como, *facebook*, después mediante números telefónicos, que eran de propiedad de la investigadora por su condición de egresada de la Universidad de Antioquia del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la promoción de 2008 (fecha contemplada entre las características de la muestra), se contactaron tres docentes egresados, quienes cumplían con la mayoría de las características, pero no estaban ejerciendo en propiedad, es decir como docentes en carrera profesional con el Municipio de Medellín. Una de ellas era docente novel, pero departamental, otra en remplazo de docente y el último docente labora en colegio privado, por lo que se tomó la decisión de llevar a fin una entrevista piloto, con el propósito de ir perfilando las preguntas de la entrevista para la muestra que se estaba buscando.

Otra estrategia fue considerando la búsqueda en la Escuela de Idiomas por medio de una docente, quien tenía mayor contacto con recién egresados, quien encontró docentes principiantes de inglés, pero egresados de la U. de A. después de 2009 y laborando en colegios privados.

Por las características tan precisas de la muestra, la búsqueda se volvió muy dispendiosa, por razones de tiempo. Pero gracias a algunos de los contactos de la investigadora, se reunió la muestra conformada por cinco docentes noveles, con la fortuna de que uno de ellos estaba laborando en una de las instituciones educativas, donde la investigadora vivenció varios de los causas que generan shock producidos por la práctica docente. Situación interesante para contrastar en el análisis de datos.

Los docentes noveles se contactaron telefónicamente en una primera instancia. Desde este medio se les hizo partícipes del tema de investigación del presente proyecto, lo mismo que de los objetivos específicos y, de los generales; y al notarse interesados se les convocó a entrevista, con consentimiento informado.

La entrevista grupal se llevó a cabo en vacaciones, mitad de año de 2011. Solo uno de los participantes no pudo asistir, de ahí que cuatro docentes participaron en la entrevista grupal, mientras que en la entrevista a profundidad participaron sólo tres de ellos, de los cuales el que no pudo asistir a la entrevista grupal, fue parte de la entrevista individual a profundidad.

6.2. Procedimientos metodológicos

Con el fin de lograr los objetivos propuestos en la investigación, se desarrollaron las siguientes acciones metodológicas, retomadas de Díaz & Carmona (2010, p. 183), citando a Valera (1998, p. 65-66):

-Empíricos, por medio de la encuesta, la entrevista grupal y la entrevista en profundidad, las cuales fueron técnicas e instrumentos de recolección y de descripción de datos.

-Teóricos, por medio de la revisión del estado del arte, y el marco teórico que articula el problema de investigación, tanto en fuentes primarias como secundarias.

Como se había mencionado anteriormente, en el proceso de recolección de datos se comenzó por una encuesta piloto, previamente, enviada por correo electrónico a los primeros tres docentes noveles, quienes no poseían las características de la muestra en totalidad, pero que nos podían brindar información si las preguntas que le realizáramos a la muestra seleccionada recogiera la información necesaria. Este tipo de entrevista permitió un acercamiento a las preguntas que llevarían a los docentes noveles a acercarnos más a los objetivos de la investigación.

La entrevista como conversación entre, por lo menos, dos personas con el objetivo de “obtener información de individuos o grupos” (Galeano E. et Al. 2007. Pág. 65) es el instrumento que se ha seleccionado como herramienta de recolección de datos del presente proyecto.

La modalidad escogida ha sido *Entrevista grupal*, debido a que este tipo de entrevista permite facilitar información de individuos o grupos, influir sobre ciertos aspectos de la conducta humana como opiniones, sentimientos y actitudes. (Galeano E. et Al. 2007. Pág. 65)

El instrumento inicial fue elaborado teniendo en cuenta el objetivo general, que está dirigido a explorar de qué manera vivencia y cómo afronta el docente novel de L. E. inglés, el shock generado durante los cuatro años de ejercicio docente de educación media en I. E. de la ciudad de Medellín. También se tuvo presente los objetivos generales, los cuales apuntan a reconocer las situaciones, causas y síntomas que generan el shock en los docentes noveles de inglés durante sus primeras experiencias de ejercicio docente en educación básica en Instituciones Educativas, así como a identificar las actividades realizadas por los mismos para afrontar el shock, además de relatar las posibles consecuencias del shock no elaborado.

Debido a que el tema de investigación está estrechamente ligado con el sentir físico y emocional como resultado del shock generado por la práctica docente, las preguntas se inscriben en la clasificación de los seis tipos de Mertens (2005), citado por Hernández et al (2008) a continuación: *de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes, y de simulación*. Hernández, Fernández y Batista (2008:598).

Se dividió el formato de entrevista en cuestionario y guión de 8 preguntas, con el objetivo de hacer eficiente y menos prolongado el tiempo de la entrevista. De acuerdo con Hernández, Fernández & Batista (1998, p. 276), este tipo de instrumento quizás es el más utilizado para la recolección de datos, “el cual consiste en un grupo de preguntas respecto a una o más variables a medir”. El tipo de preguntas que se aplicó al cuestionario fue de preguntas cerradas, debido a que este tipo de preguntas permite su codificación y análisis mucho más fácil, requiere de menor

esfuerzo por parte de las personas que lo responden y este era el objetivo inicial. (Hernández, Fernández & Batista, 1998, p. 276)

Después de elaborado el formato se contactó a los profesionales expertos,²³ quienes accedieron a revisar el formato y realizar sugerencias. De las dos recomendaciones una se realizó por vía email a causa de incompatibilidad horaria, y la otra recomendación se realizó mediante cita personal con posibilidad de ser grabada el día 14 de junio de 2011 en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y posterior a la cita permitió envío del formato mediante el correo electrónico, el cual fue recibido con más sugerencias el día 15 de junio de 2011.

Las recomendaciones por correo electrónico fueron de vocabulario. Primero, las sugerencias como resultado del encuentro personal estaban relacionadas en cuanto a la forma de la presentación del cuestionario, buscando ser práctico y eficaz en la recolección de la información. Segundo, tener presente las experiencias antes de la vinculación del docente novel a la Secretaría de Educación, debido a que las primeras experiencias son más traumáticas.

También recomendó realizar observación de los docentes noveles en sus instituciones educativas, sin embargo se tiene en cuenta que en los antecedentes no solamente el aula de clase causa impacto o shock, por lo que se concluye que entraría en consideración de acuerdo con el tiempo, la posibilidad de realizar observación de la causa general o, generales relevantes que arroje el análisis de datos. Además reitera hacer énfasis en cómo afrontan los docentes noveles el shock y en lo posible dejar saber que si la docencia es insoportable hay otras alternativas.

Gracias a dichas sugerencias se anexó preguntas relacionadas a evidenciar las reflexiones de los docentes noveles ante situaciones en las que posiblemente los participantes no sabían qué

²³ Docentes parte del equipo profesional de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia

contestar. También se agregaron preguntas que hacían referencia a los aspectos positivos del ejercicio docente.

En conclusión, se aplican las respectivas modificaciones en consonancia con el tema de investigaciones, lo que da como resultado dos formatos: uno de los formatos es la encuesta en físico para obtener información general del docente novel, de la institución actual y de las previas a la vinculación; y dos, una guía de preguntas, que podían ser contestadas de forma escrita a elección del docente entrevistado.

El cuestionario se presentó en un cuadro con ítems haciendo referencia a las instituciones, el barrio, el municipio, tiempo de labor en años y meses, asignaturas y grados que enseña el docente novel. El guión de la entrevista grupal, el cual fue presentado a los docentes noveles con el objetivo de que tuvieran la posibilidad de conocer las preguntas y responderlas de forma escrita, antes de la entrevista y socialización con los docentes noveles participantes. El guión presentaba información acerca del objetivo de la entrevista, información de la docente investigadora, la pregunta de investigación del proyecto, así como los objetivos específicos más 7 preguntas y 12 sub-preguntas (Anexo 2)

La entrevista grupal se realizó el día 21 de junio de 2011 a las 10:00 a. m. en el salón 311, en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Asistieron a dicha entrevista grupal cuatro docentes noveles a los que en el análisis de datos se nombraron por siglas, con el propósito de proteger sus identidades: (YG), (CEA), (DIG) y (CCC); este último pidió por escrito una cláusula de privacidad en el *Consentimiento Informado para la Participación de Investigación*. La entrevista comenzó alrededor de las 10:30 a. m. por cambio de aula y explicación del paquete que se le entregó a cada uno. Los paquetes constaban del consentimiento

informado, el cuestionario de datos personales, el guión de preguntas, hojas para escribir y un lapicero negro, todos estos implementos iban dentro de una bolsa transparente para catálogo. La entrevista tuvo una duración de 1 h 48 minutos 40 segundos, fue grabada. Los docentes noveles participantes se sintieron cómodos en el transcurso de la entrevista, pues no se percataron de que ya había finalizado el tiempo de la misma.

Para tener presente la entrevista grupal, a simple vista, es necesario tener una herramienta que aporte elementos de confianza y una alta intervención en los participantes; pero, a su vez, en la transcripción presenta dificultad por la participación al unísono, lo mismo que la dificultad de mantener el grupo en la respuesta relacionada con la pregunta realizada.

Debido a que el tiempo no fue suficiente, se llevó a cabo, entonces, la necesidad de ahondar en el tema de investigación, por el cual se les pidió a los docentes de la muestra la participación en una segunda entrevista, de forma individual, en el lugar y momento que ellos seleccionaran, aprovechando que aún estábamos en vacaciones de mitad de año.

Cada uno de ellos estuvo muy dispuesto, sin embargo, sólo se pudo concretar la entrevista a profundidad con dos de ellos y con el docente que no pudo participar en la entrevista grupal.

La primera entrevista a profundidad se realizó el 29 de junio de 2011 en la Facultad de Artes de la U. de A. a petición del entrevistado CCC, por comodidad del mismo. La entrevista tuvo una duración de 49 minutos 30 segundos de grabación.

La segunda entrevista a profundidad se llevó a cabo en la Escuela de Idiomas de la U. de A. el día 30 de junio. De igual forma que la anterior a petición de la entrevistada YG, por efectos de comodidad, la Escuela de Idiomas facilitó el aula y los medios. La entrevista tuvo una duración de grabación de 54 minutos 9 segundos.

La tercera y última entrevista se le realizó al docente nombrado PAJ, el día 17 de agosto de 2011, también a petición del mismo docente, en la Escuela de Idiomas de la U. de A., la entrevista tomó 38 minutos, 13 segundos, y también fue grabada.

Debo aclarar que los tiempos expuestos, anteriormente, son tiempos de grabación, porque los tiempos de entrevista real tomaron una duración de 2 a 4 horas cada una por inconvenientes no previstos como búsqueda del lugar donde los entrevistados se sintieran cómodos, así hubiesen sido dentro de la misma Universidad, a lo que se le sumó la espera de algunos de los entrevistados por inconvenientes personales para el encuentro a tiempo y aprobación de las herramientas de recolección; por lo que hay que tener presente como investigador un margen de tiempo de error en el momento de la realización de una entrevista.

Las grabaciones en audio de la entrevista grupal y la entrevista en profundidad fueron transcritas para facilitar la realización de un análisis exhaustivo, tanto de la información en las entrevistas como de la información de los antecedentes, el marco teórico y el cuestionario relacionado permitió un acercamiento a los objetivos de la investigación.

El objetivo del análisis se centró en dar solución tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos, tanto al general como a los específicos, lo que permitió seleccionar, recortar, fragmentar, codificar y categorizar la información obtenida.

Las experiencias narradas por la investigadora en los antecedentes estaban estrechamente relacionadas con las vivencias de los docentes noveles entrevistados y la teoría encontrada. Esta situación brindó una categoría general en la que se encontraban enmarcados las experiencias de los docentes noveles en: *los componentes educativos*, y una categorización particularizada del *ambiente educativo*, determinada por el contexto medellinense, a saber:

- *Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales*

- *Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales.*
- *Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas.*
- *Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Relaciones negativas con los demás docentes de la institución.*
- *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural.*

Otra información interesante fue la información triangulada entre el cuestionario, las entrevistas a profundidad, la información de los antecedentes y de la teoría, relacionada con las características que posee el docente para clasificarse como docente novel en nuestro contexto.

Estas categorías permitieron lograr los objetivos de la presente investigación, de manera como la información obtenida brindó respuesta a los mismos. La tarea de la organización de los análisis de la información comparada del cuestionario, las entrevistas, grupal y en profundidad, en una mirada constante de cada uno de ellos, era el ejercicio de triangulación y de validación de carácter dialéctico, es decir del método de razonamiento que enfrenta posiciones diferentes para confrontarlas y extraer de ellas una mirada en particular. Este análisis permitió identificar, clasificar, categorizar y comprender, mediante las experiencias de los docentes noveles, testimonios significativos que reflejaban situaciones consideradas relevantes para el conocimiento de cómo vivencian y confrontan el shock que produce la práctica docente y los docentes noveles de inglés en la ciudad de Medellín con estudiantes de educación básica.

7. HALLAZGOS

7.1. ¿Quién es un docente novel de inglés egresado de la U de A?

El análisis triangulado se ha venido construyendo desde los antecedentes del presente proyecto. Inicialmente se empezó a encontrar relaciones entre los antecedentes y el estado del arte, las experiencias de la docente novel investigadora se reconocían en algunos contenidos de los diferentes autores como Vonk (1983), Veenman (1984), Feixas (1991), Marcelo (1993), (Peralta V. Lina, 2010), entre otros, al hablar acerca de experiencias de los docentes noveles.

Posterior a esta mirada, el marco teórico brindaba información que permitía realizar una categorización general y específica de las vivencias negativas de los docentes, así como situaciones que caracterizan a los docentes noveles. En el marco teórico se encontró algunas características que tipificaban a los docentes participantes de un programa de inducción, esta información sirvió para ser contrastada con los datos encontrados en el análisis de datos, para caracterizar al docente novel del contexto medellinense, específicamente, los que participaron en la investigación.

7.1.1. Algunos tipos de docentes

En el marco teórico a los docentes sin ninguna experiencia de labor educativa después de haber obtenido su título como licenciado, se les nombraba “*principiantes*”. En nuestro contexto también se encuentran este tipo de docente, el docente que recién obtenido su título se vincula al ente público a ejercer como docente sin previa experiencia más que la de la práctica académica en la carrera.

En el presente trabajo se les nombró *Docentes Primíparos*, debido al significado, la palabra primíparo, según el contexto universitario son los estudiantes que ingresaron a la

universidad, casi inmediatamente después de graduarse del bachillerato. Por lo general, los primíparos caminan en grupos, como muestra de sentirse indefensos, son muy aplicados con sus deberes académicos y poco frecuentan solos actividades universitarias como fiestas, asambleas etc. o espacios como la biblioteca, campo deportivo, zonas de alimentación, etc. Ser primíparo está relacionado con diferentes actitudes que evidencian el poco conocimiento del entorno universitario, por ejemplo llegar tarde a clase con un profesor que se irrite por ello, este tipo de actitud es conocimiento de la facultad por comentarios de estudiantes avanzados. Precisamente alguna experiencia de ese tipo evidencia al estudiante primíparo.

Algunas de estas características se encuentran en el docente *primíparo*: es un docente que busca con desesperación ser parte del grupo docente, si encuentra a otros docentes nuevos se une a ellos y se consolidan como grupo. Además, comienza en su desempeño laboral muy eficiente, haciendo todo lo que le manden las directivas sin el más mínimo reproche, al frecuentar situaciones de desconocimiento del ambiente educativo, por ejemplo, el manejo del conducto regular, al menos, con los estudiantes demuestra inexperiencia como docente.

Otra clase de docente, caracterizado por la teoría, es *el docente que* con poca o mucha experiencia docente, renuncia, pero pasado un tiempo, regresa. Pero que por alguna razón, después de algún tiempo regresa al campo educativo público. A esta clase de docente se les nombró *Docentes Pródigos*²⁴, haciendo referencia al pasaje bíblico del *Nuevo Testamento San Lucas 15.*, que habla acerca de un hijo que abandona el hogar, pero al extrañar su hogar por lo que le brindaba, regresa, y su familia le recibe con amor.

Por último, *el docente que cambia de materia, grado y de lugar de enseñar con experiencia de educación actual.* Es decir que el docente tiene cierta experiencia en la práctica

²⁴ Desde el cristianismo católico apostólico y romano el hijo “pródigo” es aquel hijo que después de un tiempo de haber abandonado el hogar regresa. De la sagrada biblia, nuevo testamento San Lucas 15.

docente. Estas características fueron parte de los hallazgos encontrados en los docentes participantes de la investigación, y se les nombró *Docentes Noveles* por la definición de la palabra novel en el diccionario enciclopédico Larousse vol. 1 2007 “novel: *adj.* Nuevo, inexperto. *Adj.-com.* Dic. de la persona que empieza o tiene poca experiencia en un arte o profesión”.

Estos docentes no son primíparos por tener, al menos, una experiencia laboral en el contexto educativo, situación que les brindó la experiencia básica en cuanto al manejo del conducto regular. El conducto regular es el medio indicado para hacerle frente a una situación de conflicto con los alumnos.

Al analizar los datos se encontró que todos los docentes de la muestra han enseñado en instituciones educativas, colegio privado y/o en institutos tecnológicos, previos al actual:

“[...] inicié en un colegio privado en Envigado” YG, (Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

“[...] Resulta que recién egresado días después conseguí trabajo en el ITM por cursos de extensión” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

“[...] Yo ya venía con una experiencia de colegios públicos, yo ya había trabajado en colegios públicos” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Podemos observar que las respuestas de los docentes muestran tranquilidad por poseer algo de experiencia.

Se encontró, además, que uno de ellos comenzó la práctica docente antes de graduarse como licenciado de Lenguas Extranjeras : “[...] Antes de obtener el grado en el año 2006, creo que en agosto, empecé en el colegio Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá en Buenos

Aires, estuve alrededor de 2 años y medio allí” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de Junio, 2011).

Se esperaba que en particular el docente CCC no estuviera experimentando el shock que genera la práctica, debido a la experiencia ya adquirida desde antes de obtener el título. Sin embargo, para sorpresa era uno de los más afectados.

[...] pienso que he perdido mucha paciencia; yo era una persona demasiado paciente, últimamente no me siento tan paciente, a veces se revierte con lo del colon también... al principio sí sentía que como que se agravaba mi problema del colon... (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

La experiencia en el ambiente educativo de los docentes de inglés, se evidenció también en las respuestas del cuestionario a la pregunta: Instituciones y/o colegios donde ha laborado antes del actual; en el cual, dio como resultado que los docentes de inglés, como mínimo habían ejercido en un Instituto Tecnológico y como máximo hasta 6 colegios, tanto en colegios privados o instituciones educativas.

Esta situación se da por el proceso de convocatoria y selección de profesores que utiliza el gobierno colombiano. Primero, la convocatoria es expuesta sólo por medios virtuales (internet) en la página de la Secretaría de Educación o la página del Gobierno Nacional, sin fecha determinada, por lo que muchas veces el docente novel se entera por casualidad o no. Segundo, se debe comprar un PIN (Numero de identificación personal) que permite seleccionar a qué ente territorial se desea ser parte laboral (municipal o departamental) y el ingreso de los datos personales. Posterior a la inscripción se debe esperar en un periodo de un mes para poder acceder a un examen presencial escrito. Superado el examen con el puntaje mínimo, se pasa a la segunda etapa, la que consiste en presentar la hoja de vida con documentos puntuales para obtener

puntaje; por ejemplo la experiencia laboral, los estudios realizados como diplomados o especializaciones de más de 250 horas, publicaciones en revistas etc.

Después el docente debe esperar los resultados para poder acceder a la entrevista personal con psicólogos y expertos en el área a la que se postuló. Finalmente al superar la entrevista, el participante obtiene un puesto, puesto que en su orden ascendente le permitirá el turno para seleccionar plaza (Institución Educativa); el docente dependiendo del puesto debe hacer una selección en una lista de las instituciones educativas en la misma cantidad, porque de no ser el número uno en seleccionar plaza, se verá en riesgo de perder la plaza de mayor interés. Por ejemplo si tiene el turno tres debe de esperar a que los profesores antes que él, seleccionen plaza.

[...] lamentablemente el puesto en el que quedé no me lo permitió una persona, yo estaba en el puesto número 15 y había otro joven que estaba en el 13, eligió la plaza que yo quería, entonces fue el primer choque inicial... (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Para muchos de los docentes esta situación es el comienzo negativo del ingreso al ente público, experiencia frustrante que comienza a sumar en las vivencias de shock que experimenta el docente novel en el ambiente educativo.

Continuando con el proceso de selección e ingreso al ente público, el profesor participante de la convocatoria debe esperar la fecha, hora y lugar para, en compañía de otros docentes, seleccionar plaza. Sin embargo, si la Secretaría de Educación tiene vacantes, el profesor titulado, puede laborar en las instituciones educativas sin haber presentado concurso. La Secretaría de Educación llama al docente, casi de inmediato para laborar en condición de

provisionalidad, por lo que tiene la opción de concursar por el puesto en provisionalidad, siempre y cuando otro docente no le gane la elección.

[...] fue como docente provisional en la Institución Educativa... Bueno, se llevó la hoja de vida, como a finales de ese año, y a comienzos del 2009 ya tenía la plaza de provisionalidad. Inicialmente por el desorden de la Secretaría de Educación yo había sido asignado para una institución que se llama [...] la I. E... en ... [...] Lamentablemente cuando llegué, la señora a la que supuestamente iba a reemplazar todavía no se jubilaba, simplemente había pasado papeles pero todavía no se jubilaba [...] Lamentablemente estuve una semana completa yendo simplemente a pasar reporte. Iba allá, iba a la Secretaría de Educación. Sí, como a la semana o a las dos semanas me resultó la Institución Educativa... en B..." (CCC. Entrevista a profundidad, 2011, 29 de junio,).

Esta experiencia puede ser poco satisfactoria, porque el docente provisional no llega a ejercer como docente, debido a la falta de orden que padece los entes públicos.

La condición de docente en *provisionalidad*, es no estar fijo en una plaza o Institución Educativa, siempre está vulnerable a que le muevan de I. E. sin importar ubicación, o a que le despidan, así como a que no tiene los mismos derechos de quienes están en carrera profesional, como acceder en ascensos o participar de capacitaciones, becas etc.

Otra característica que se encontró en relación con la teoría fue la descarga académica, *el cambio de materia a enseñar*. Cuatro de los cinco docentes noveles respondieron a la pregunta ¿Todos tenemos descargas diferentes a nuestras asignaturas?, afirmativamente. Los docentes noveles han enseñado o enseñan asignaturas como religión, español, artística, comprensión lectora, además del inglés.

Esta situación les crea un sentimiento de culpa: “Yo sí, yo doy artística” “[...] yo siento que los engaño...” YG (Entrevista grupal, 21 de junio, 2011), debido a que su formación profesional se basa en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros inglés y francés. Y por más que se preparen continúan sintiéndose incompetentes para enseñar otra asignatura, porque es ilógico que después de haber estudiado por más de cinco años una carrera, alguien sin las bases teóricas se sienta competente con sólo preparar una clase “Yo me preparo, pero yo siento que no soy idónea para eso”. (Ibídem). La responsabilidad de preparar una clase de otra área, acarrea en el docente novel un sentimiento extra de responsabilidad y frustración. “yo doy español.” “[...] es más duro preparar clases de español que de inglés” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Esta situación es reiterativa en el contexto educativo colombiano, los docentes brindan en la mayoría de las veces, áreas de conocimiento en las que no están acreditadas y esto es muy notorio en la asignatura de lenguas extranjeras en el sector público donde hay un gran número de docentes asignados para enseñar el inglés y no lo sabe. Sin embargo, las directivas de las I. E. tienen el concepto que desde que la asignatura pertenezca a, en este caso, al área de humanidades, entonces, el docente puede realizarlo, cuando la realidad que arroja el análisis es que un docente novel de inglés no se siente ni seguro, ni competente, sólo siente culpa, frustración y angustia por brindar otra asignatura.

“[...] resulta que me entregaron otra área, que era artística; entonces tenía incertidumbre porque realmente no sé conceptos de arte didáctica y esas cosas” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

[...] Entonces estuve el año pasado dando desde abril *comprensión lectora* en un séptimo, cosa que pues, no tenía ningún conocimiento de la materia, entonces prácticamente me

sentí improvisando cada una de las clases (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

El docente novel de inglés de la ciudad de Medellín no sólo enseña otra asignatura en la que no es competente, sino que lo cambian de nivel o grados de escolaridad. En el cuestionario la respuesta a la pregunta, grados que enseña, arrojó que los docentes noveles han enseñado a estudiantes desde 4. ° de básica primaria, hasta estudiantes de 11.° de educación básica secundaria, sólo un docente ha enseñado a 12. ° y 13. ° ciclos complementarios de Media Técnica.

Y están expuestos a una gran cantidad de estudiantes: “Nunca había trabajado en un colegio con bastantes grupos...” CCC (Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011), donde la finalidad de enseñar, desarrollar y obtener un conocimiento académico se transforma en un reto. La responsabilidad del docente novel de inglés mantiene, por lo menos intacta, la integridad física de los estudiantes. “Yo no podía ir detrás de ellos y dejar a los otros 50 solos “[...] en Santa Rosa, por lo que allá eran más inquietos y grupos de 50, 52 eran muy numerosos” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011). Sin embargo, el mantenimiento de la integridad física de los estudiantes es una responsabilidad que tampoco se les hace fácil a los docentes noveles, gracias a las diferentes edades que puede haber en un mismo salón “[...] sexto y séptimo. Pero hay unos muy grandes es que hay unos que han repetido el grado hasta 2 y 3 veces” (ibídem), al tener alumnos mayores al promedio de edad en un grado, hace que los de menor edad sean vulnerables al abuso de los mayores.

La cantidad de estudiantes genera un *desgaste* para el docente novel, no sólo en la sana convivencia, sino al momento de tratar de obtener un ambiente dispuesto para recibir una clase, generando un desánimo en el docente por lograr el objetivo académico.

[...] cuando llegué a la institución me asignaron 3 sextos y 2 séptimos muy numerosos y por ende muy ruidosos, simplemente lo que sentía era tristeza de ver que no era para nada efectivo... En cuanto al aprendizaje porque ese era el sentir esa era mi creencia que la escuela estaba para que aprendieran los estudiantes para que desarrollaran todas sus habilidades y conocimiento, pero no, resulta que en 46 estudiantes, muchos grupos, entonces empezabas a calmar al primero y me iba a dar la ronda se desordenaba el segundo (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

La realidad en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín es desconsoladora para los docentes noveles de inglés participantes, los grupos numerosos desdibujan la finalidad de lo que para la mayoría de los docentes significa el colegio como institución, un lugar donde aprender, desarrollar y adquirir conocimiento.

Además las diferencias de edades dan como resultado una angustia constante en el docente novel, angustia reflejada en el deseo de proteger a los estudiantes de ellos mismos, a cuidar los más pequeños de los más grandes, a tratar de propiciar un ambiente adecuado para recibir la clase, y a brindar los conocimientos que demanda el currículo escolar.

En la actualidad los docentes noveles de inglés participantes en la investigación perciben la Institución Educativa más como un “jardín de niños y de adolescentes”, un jardín donde los padres envían sus hijos con el propósito de quitarse una carga, lugar donde los estudiantes van para pasar el tiempo y hacer una vida social, y el papel del docente es formar a los estudiantes en valores porque en sus hogares no se logró, además ,claro de cuidar que los estudiantes no sufran daños físicas.

En conclusión, la creencia actual de los docentes noveles de inglés es que “nosotros a las instituciones no vamos a enseñar, vamos a formar” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Por otra parte, otro de los hallazgos encontrados fue la ubicación del docente novel por etapas o fases en la iniciación de la enseñanza, lo cual ha sido una característica relevante en la teoría como Marcelo (1988), Widlak (1971) entre otros, en las que la mayoría hacen referencia a los primeros años de iniciación en la docencia. En el marco teórico se hacía referencia entre el primer y cuarto año de experiencias del ejercicio docente.

7.1.2. Fase en la que se encuentra el docente novel de inglés de la ciudad de Medellín

Gracias al análisis de datos del presente proyecto, no solamente se reitera que el resultado del tiempo en años, puede llegar hasta los cuatro, aunque también se reconoce las situaciones experimentadas por el docente novel de inglés, identificando las características del primer periodo: “*la supervivencia*” (Bullough, R. 2006) Periodo en el que se encuentra el docente novel antes de convertirse en docente experimentado.

A simple vista y sólo con la información del cuestionario a la pregunta, *tiempo de labor en años y meses*, se encontró que los cinco docentes coincidían en un año y tres meses, es decir que se encontraban en su primer año de experiencia laboral con la Secretaría de Educación de Medellín (hasta la fecha en que se realizó la entrevista), porque se presentaron a la convocatoria de docentes de 2009, para entrar en concurso y adquirir una *plaza* o lugar de trabajo. Sin embargo, en la triangulación de la información y puntualmente en el cuestionario, tres de cinco docentes noveles obtuvieron su título en mayo de 2008. Los otros dos restantes, uno, en el 2007; y el otro, en el 2009. Los resultados son:

Los tres docentes noveles que obtuvieron su título en el 2008 se encuentran en el tercer año de experiencia docente; el que obtuvo su título en el 2009 se encuentra en su segundo año de experiencia docente y el último, que obtuvo su título en el 2007; se encuentra en cuarto año.

7.1.3. Niveles de shock que vivencia el docente novel de inglés de la ciudad de Medellín

Lo interesante es que con la experiencia que han acumulado a la fecha, los docentes manifiestan estar vivenciando situaciones de tensión, de aprendizajes intensos y traumáticos que se pueden dividir en dos categorías generales. La primera, son experiencias traumáticas a **nivel personal**, hasta el punto de manifestarse en somatizaciones, o enfermedades físicas. Tres de cinco docentes lo vivenciaron. Y la segunda, experiencias traumáticas a **nivel del entorno educativo**. Vivenciada por los cinco docentes noveles.

A **nivel personal**: el docente novel se ve enfrentado a situaciones inesperadas, por ejemplo, comportamientos de los alumnos como agresión verbal y/o física, en el cual el docente novel se siente impotente al no saber cómo reaccionar, lo único que tiene en mente es controlarse y, más bien, no caer en el desafío provocado por el alumno; al contrario, debe tomar una decisión adecuada en un momento de agresión física o verbal ya que dependiendo de la reacción del docente novel, éste marcará su destino en la institución. Estas situaciones ubican al docente novel como un ser expuesto, vulnerable, llevándolo al malestar físico como repuesta ante la frustración.

[...] de hecho con este caso que me alteró muchísimo, que te comentaba anteriormente con el chico... me agredió, y yo entraba a ese grupo y me producía malestar, náuseas, mucha pereza, básicamente eso, porque había grupos malucos donde había un ambiente

pesado y me daban ganas de vomitar simplemente (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Y como si fuera poco el sentirse vulnerable, el docente novel de inglés puede vivenciar por parte de los docentes experimentados de la institución, el rechazo o desprecio, a veces como resultado de la tristeza de no continuar compartiendo en la Institución con el docente que fue remplazado por el docente novel de inglés. El contexto educativo se puede tornar hostil, reacio a que él o ella puedan ser parte de la comunidad educativa, situación que deviene en una sensación de frustración y de desamparo.

[...] Frustrante, yo no entendía por qué ellos no me hablaban si yo no tenía la culpa que no hubieran reportado la plaza o que la otra docente fuera muy querida. El ambiente laboral era muy pesado, tanto que yo llegaba a mi casa deprimida. ¿Cómo se manifestaba esa depresión? (entrevistador) yo lloro, cuando estoy deprimida yo lloro (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Además, se encontró que los docentes noveles de inglés se ven afectados por los problemas de los estudiantes. El docente novel entra al ejercicio docente con la percepción de que los alumnos poseen vidas ideales, o que simplemente los docentes van a dar clases. No hay conciencia de construir relaciones sociales con los estudiantes, y al haber acercamiento a las realidades de vida de los alumnos se transforma en shock. A continuación ilustraré una relación que se lleva con estos docentes:

Por lo general, los problemas de las personas que no son allegadas no afectan al docente novel de inglés, pero al crear lazos con los estudiantes por el diario convivir, durante 6 o 7 horas diarias, las relaciones se van fortaleciendo y los problemas de los estudiantes se tornan en una

preocupación para el docente novel de inglés al ver al estudiante indefenso ante la realidad que le toca, lo mismo que el deseo por el cariño desarrollado de protegerlo.

[...] me he ido entregando mucho más como ser humano que como profesional, y yo les he dado el espacio para que entren a tocar temas de su vida personal, problemas familiares, problemas personales. Entonces todo eso se me ha transformado en angustia, se me ha transformado en insomnio, a veces yo estoy durmiendo y en cierto momento en la noche me despierto y empiezo a pensar en ellos, sea su desempeño académico o sea causa de sus problemas, pensar cómo puedo ayudarles; entonces eso me afecta en mi salud, a veces me genera mucho estrés...”(CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Pero la realidad se torna mucho más cruel, cuando se toma conciencia de que el docente novel no puede resolver los problemas de todos los estudiantes y mucho menos de problemas tan complejos que en últimas horas no tienen solución. Esta situación de impotencia, de redentor martirizado deviene de la dificultad de tomar una distancia entre el ser docente y el estudiante (Huberman et al. 1998), de aceptar que la realidad de los estudiantes de la ciudad de Medellín que acceden a una institución educativa, la mayoría de las veces es de pobreza, de familias desarticuladas, de contextos socioculturales violentos; situación que mientras se acepta o se hace consciente de las realidades de los estudiantes, los docentes noveles de inglés se ven afectados, tanto en el estado físico como en el emocional.

[...] a veces siento que la situación en el aula me genera cambios de temperamento continuos, como que no hay una estabilidad emocional sino que puedo... llegar un día, que por el insomnio esté completamente como dopado, naturalmente... y la pase muy tranquilo, puedo tener días en los que soy irascible todo el tiempo, puedo tener

días en que con unos grupos soy irascible y con otros grupos soy más calmado... pienso que he perdido mucha paciencia yo era una persona demasiado paciente, últimamente no me siento tan paciente, a veces se revierte con lo del colon... (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de Junio, 2011).

Estas experiencias traumáticas, tan intensas que devienen en efectos tanto en lo emocional como en lo físico, son situaciones que caracterizan el periodo de *supervivencia* (Bullough, R. 2006), por las cuales los docentes noveles de inglés se ven confrontados a un constante “*choque con la realidad*”(Huberman et al. 1998)[...] Cuando uno sale de la Escuela de Idiomas cree que va a tener estudiantes bilingües, y eso es una utopía...” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011); ellos traen expectativas, idealizaciones, en particular los docentes noveles de inglés participantes, quienes obtuvieron su título profesional entre el 2007 y el 2009, a causa de la falta de contacto con el ambiente educativo práctico.

A nivel del contexto educativo: se encontró que los docentes noveles de inglés se ven confrontados a experiencias específicas del contexto educativo medellinense, por ejemplo:

La inseguridad de no tener la certeza sobre qué enseñar, la presión de aplicar las políticas lingüísticas de contextos europeos al contexto colombiano, “[...] todas estas políticas o competencias que se quieren desarrollar forzando unas medidas extranjeras a un contexto, yo creo no tiene igual en ninguna parte del mundo, como lo es Medellín” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011). El docente novel de inglés identifica esta situación sin sentido, por lo que se torna indiferente ante ella: “[...] yo siento que es un chiste, que es una broma, y realmente todas estas competencias a desarrollar y todos estos parámetros y lineamientos son absurdos, son absurdos en nuestra realidad” (Ibídem).

Las realidades de pobreza: los docentes noveles sienten dolor de saber que los alumnos muchas veces provienen de casas tan humildes que les falta el elemento básico para subsistir, el alimento. “A mí sí me ha dolido mucho la población, la pobreza en que viven, pelaos que uno sabe que llegan con hambre al colegio” CEA (Entrevista grupal, 21 de junio, 2011), esta cruel realidad que padecen algunos alumnos, causa que los docentes noveles disminuyan el nivel de exigencia académica y su mirada se torne a un sentimiento de lástima “[...] entonces uno tiene que adaptarse mucho a ese tipo de situaciones [...] Yo al principio llegué y yo pensé que... yo voy a mostrar mano dura, muy alto nivel de exigencia pero uno ve que a muchos pelaos no les alcanza” (Ibídem).

Los horarios se transforman en un tormento, sobre todo las dos últimas horas de la jornada son el calvario para el docente novel de inglés participante, él o ella se ven confrontados en atraer la atención de los estudiantes fatigados con el deseo de salir de la Institución Educativa. Esta situación se transforma en una angustia: “[...] estaba desesperada porque en todas las clases que eran a las 2 últimas cuando los muchachos están más difíciles de trabajar...” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Las disposiciones de los estudiantes, los docentes noveles de inglés identifican que es una hazaña lograr que los estudiantes muestren una adecuada disposición para recibir una clase, “[...] El reto al principio era cómo hacer que los estudiantes tomaran una actitud propicia para que tuviera lugar una clase...” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

La multiplicidad de responsabilidades, debido a que la labor del docente novel de inglés no es sólo ir al colegio a enseñar inglés. Él o ella se ven enfrentados a otras responsabilidades como como “[...] El diario de campo... las hojas de vida de los estudiantes... las notas... las

anotaciones... la citación de acudientes, porque las horas libres en el colegio no son horas libres sino disponibles, para atender padres de familia, para planear, para calificar” (YG. Entrevista a profundidad 30 de junio, 2011), entre otras, como los proyectos la planeación de actos cívicos, la feria de la ciencia etc.

La duda entre “intimar o ser hostil hacia los alumnos” (Huberman et al, 1998, p. 57). evidencie que los docentes noveles prefieren no intimar con los estudiantes para evitar abusos de confianza o agresiones físicas “[...] a veces ellos lo agreden a uno físicamente, pero es por la misma confianza que se les daba, a veces había unos que se me acercaban y me daban golpes en la espalda, se supone que charlando...” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011), y el docente que decide acercarse lo hace como estrategia para lograr un ambiente adecuado para el aprendizaje, sin embargo da como resultado un mejor comportamiento disciplinario, pero no brinda resultados en el desempeño académico. [...] a través de la cordialidad y toda esta cosa que te comentaba, entonces a través de la cordialidad, respeto, trataba de mejorar esta atmósfera, digamos que funcionó un poco... pero no fue en cuanto a lo académico, sino en el comportamental (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

La ausencia de materiales adecuados para el trabajo: se encontró que los docentes noveles de inglés que participaron en la investigación tenían la creencia de que se encontrarían con materiales o recursos para brindar las clases de inglés, pero la realidad de las instituciones educativas, sobre todo de las públicas, es que los materiales y recursos son mínimos, difícil de acceder a ellos para usarlos, muchos están en mal estado o tampoco existían.

[...] en los colegios no hay nada, donde yo trabajo son tableros de tiza, es durísimo, yo compro mis tizas antialérgicas, porque yo sufro de rinitis y eso es durísimo

[...] pero, una grabadora para todo el colegio, si necesita la sala de sistemas la tiene que reservar con seis meses de anticipación porque ahí se dan todas las clases de tecnología y sistemas. Entonces es muy difícil... (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

Los alumnos con comportamiento inadecuado tanto en aula de clases como en los diferentes espacios de la I. E. consternan, inquietan, agreden y desconsuelan a los docentes noveles de inglés, quienes no se imaginaban encontrarse con este tipo de estudiantes, pero la realidad es tan fuerte que el mal comportamiento de los estudiantes pone en peligro su integridad física.

“[...] estaba hablando con un profesor y ahí, cuando yo veo que le pegan con media naranja, un naranjazo en toda la cara. Esa falta de respeto que hay hacia las instituciones, hacia los mayores, hacia los docentes...” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

[...] me sentía en cierto modo como agredido [...] con la actitud del comportamiento de los estudiantes. [...] fue un choque terrible; los muchachos estaban besándose, oyendo música, hablando por celular; nadie quería hacer nada, nadie ponía atención... sentí de todo, sentí... angustiado, impotente, sentía y experimentar cómo toda esa falta, toda esa indiferencia por parte de los alumnos, era horrible (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

En general, estas experiencias tanto a nivel personal como a nivel del contexto educativo hacen que el choque con la realidad como lo menciona (Marcelo, 1988) sea más fuerte, hasta el punto que los docentes comienzan a identificar estos componentes como “factores de riesgo” que ponen a prueba el continuar con el desarrollo de la carrera profesional docente.

[...] En cuanto a eso hay factores de riesgo que lo pueden llevar a tomar esa decisión pero yo no he pensado en renunciar; por ejemplo, la reconchudez, lo cansones que son, las amenazas, todos estos factores son de riesgo y uno puede decir esta no es mi labor docente (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

El docente novel se siente expuesto a un mundo nuevo, desconocido, complejo en las relaciones que le conforman desdibujado en ese contexto nuevo, con un rol que apenas perfila, con la sensación de no ser apto para la labor, o en palabras de Huberman “la preocupación por el yo (“¿Soy apto para esta tarea“[...] cuando están imposibles yo llego a mi casa y digo: ¿yo sí escogería bien?, a mí esto me gusta pero ¿sí será lo mío?” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011). Esta preocupación los lleva, además a confrontarse y desear renunciar. Ejemplo de ello es que cuatro de cinco docentes noveles entrevistados han pensado en renunciar, pero no lo hacen. Sienten que deben continuar, no tienen la certeza de por qué la justificación se representa en un sentir: “[...] sí he pensado en renunciar, pero igual no lo voy a hacer... pero igual yo voy a seguir en esto, hay algo que me dice que sí” (CCC. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Este sentir se traduce en pasión por la educación:

“[...] al mismo tiempo está que también realmente como que me apasiona esto de la educación, de la enseñanza...” (CCC. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011), en felicidad por estar aportando algo a los estudiantes. “[...] yo me siento feliz en un salón; a mí me gusta, cuando yo explico veo que ellos se divierten, que entienden, que están encarretados; yo digo: es que esto es lo mío es que a mí me gusta” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011). El docente novel participante se siente tranquilo por la estabilidad que obtiene al ser docente del ente público. “[...] en la docencia hay una estabilidad...” (Ibídem).

En conclusión, se encontró que el docente novel de inglés participante está en el periodo de *supervivencia* (Bullough, R. 2006). al sentir el deseo de renunciar, pero continúa a pesar de lo complejo que pueden llegar a ser los componentes educativos o “factores de riesgos”, porque él se encuentra en la búsqueda de sí mismo como docente atraído por la pasión y reto que le brinda cada día el contexto educativo.

Así pues, los docentes noveles participantes a pesar de que llevan de dos a cuatro años de experiencia educativa docente, todavía, se hallan en el periodo de *supervivencia* (Bullough, R. 2006). Pero poseen una particularidad y es que no solo están experimentando el periodo de *supervivencia*, sino que también el periodo de *descubrimiento* (Bullough, R. 2006), situación que les permite resistir el primero. El docente novel de inglés en su discurso expone lo que los autores nombran como “efecto embriagador” que consiste en asumir una posición de responsabilidad, caracterizado por la referencia a la propiedad o posesión, lo cual puede ser un mecanismo en el que se apoyan para sentir algo de seguridad y de confianza, de sentirse importante: “mi propio aula, mis propios estudiantes y mi propio programa” o de verse a sí mismo como parte de gremio de profesionales (Huberman et al, 1998, pág. 57).

“[...] mi institución [...]yo hago mi trabajo de notas de una vez allí [...] mi grupo” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

“[...] no solo son de mi grupo” (CCC. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011)

“[...] mis estudiantes daban información en inglés del tema que habían escogido [...] lo único que hice fue coger mi planeador, mi lista e irme y ya [...] unas chicas de sexto grado que eran mis alumnas” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

“[...] mis estudiantes me dicen” (CEA. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

“[...] en mi colegio [...] entonces mi labor es que ellos puedan salir de ahí en adelante, construyan vida a partir del respeto y la tolerancia” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

El docente de inglés de la ciudad de Medellín participante en la presente investigación, se tipifica como novel por haber enseñado en otras instituciones educativas, previos al actual, materias diferentes al inglés, a más de un grado, y a una gran cantidad de estudiantes en un mismo salón; así como por estar situado en el periodo de supervivencia al estar experimentando el choque con la realidad por tener experiencias traumáticas tanto a nivel personal como a nivel del entorno educativo. Además de todo lo anterior, el docente novel de inglés de la ciudad de Medellín se encuentra simultáneamente en el periodo de supervivencia y en el de curiosidad Bullough, R. (2006). Situación que le permite resistir el primer periodo. Y como si fuera poco lo anterior, el docente novel de inglés dentro del análisis de datos se encuentra en particular seguro ante su conocimiento del idioma extranjero, piensa que ha recibido una formación en idiomas extranjeros superior a la que realmente necesita en el campo profesional, utiliza esta confianza como estrategia para atraer la atención de los estudiantes, y como escudo ante el miedo de enfrentar a los grupos de estudiantes.

“[...] yo sentía que con el nivel de inglés [...] yo veía la lengua extranjera como un arma también o como un elemento para llamar la atención de ellos, entonces decidí utilizarla para que se concentraran, empecé mis clases en inglés” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] Yo sentí que académicamente estaba muy bien preparada, que inclusive me sobraba, Yo allí noté que no necesitaba ni siquiera la mitad de lo que había aprendido en la universidad para ir a trabajar” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011)

Sin embargo, en cuanto cómo enseñar ese conocimiento tan elevado, es decir, el componente pedagógico, el docente novel de inglés participante se siente inseguro, con pocos o mínimos elementos, insatisfecho con la formación recibida en su alma Mater, la Universidad de Antioquia. El docente novel de inglés expresa que durante la formación como licenciado de Lenguas Extranjeras le falta contacto con la realidad educativa, que la práctica no es suficiente para tener bases con que enfrentar a los componentes del mundo educativo sobre todo aquellas situaciones que ellos perciben como “factores de riesgo,” como por ejemplo la indisciplina o el comportamiento inadecuado de algunos estudiantes, porque el tiempo y el contacto con el entorno educativo era mínimo.

[...] al abordar la práctica también no había los suficientes elementos porque simplemente nos dieron como unas clavecitas de didáctica, nunca hablaron de lo que realmente iba a encontrar en el grupo al que iba a ir en una institución, en cualquier tipo de institución..., nunca pudimos ver o sentir lo que realmente era la indisciplina como manejar la participación en un grupo [...] esa relación con los padres también, tampoco se ve en nuestra formación [...] los directivos, el tipo de población que uno encuentra, desplazados, todo eso (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Los cinco docentes noveles declaran que teóricamente el componente pedagógico está completamente en desacuerdo con la realidad, no contempla estos contenidos en la formación de los licenciados, no hay una coherencia entre la teoría que adquirieron a la realidad del ambiente

educativo de la ciudad de Medellín y mucho menos en relación con la enseñanza del idioma extranjero. Ellos expresan que fueron preparados para contextos y situaciones ideales, que acerca de estrategias, métodos de enseñanza, teóricamente están en competencia, pero en cómo asumir situaciones en donde se debe aplicar la pedagogía, no poseen elementos. Estas manifestaciones hacen que se sientan en un “campo de batalla” en una guerra que viven cada día, lo que alimenta esa frustración y desconsuelo sumado a los componentes educativos y su desconocimiento de los mismos.

[...] a nivel teórico es que vamos a encontrar contextos ideales, que en un contexto ideal, un grupo sería por ahí de 10, 12 personas y eso que ya son muchos hasta personalizadas, para llegar a un salón de 45 alumnos en un colegio oficial (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] en la parte pedagógica pienso que falta pues mucho, supuestamente los cursos de didáctica que veíamos debía haber, un pre, un durante y un post. En el pre un calentamiento en las actividades que uno va a tener, de pronto en ciertas habilidades dependiendo del método que estuviera mandando la parada en ese momento que después ya cuando uno se está actualizando ya ve que hay nuevos métodos y nuevas metodologías [...] Esa praxis que es la unión entre la teoría y la práctica uno realmente la visualiza en el campo de batalla, no debería ser así (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Esta demanda que los docentes noveles de la ciudad de Medellín expresaron en las entrevistas venía acompañadas de posibles soluciones o alternativas para minimizar la frustración frente a los docentes que les seguían. Ellos piensan que de haber recibido más práctica en las instituciones podían ayudarles a adaptarse a las situaciones que son parte del

contexto educativo. O que, por lo menos si hubiesen tenido la oportunidad de hacerse a una idea de lo que se iban realmente a enfrentar hubiesen tenido la posibilidad de cambiarse de programa.

Los docentes noveles, entonces, proponen a la Escuela de Idiomas varias estrategias con el propósito de acercar la realidad educativa de la ciudad de Medellín a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

* Realizar convenios con instituciones educativas, donde los estudiantes de Lenguas Extranjeras puedan observar clases, interacciones entre docentes y estudiantes; de docentes y directivas; docentes y acudientes de los estudiantes; docentes y las diferentes responsabilidades diferentes para sólo brindar clases de inglés, desde los primeros semestres de la carrera de licenciados de Lenguas Extranjeras.

[...] que la Universidad pueda contactar con varias instituciones para que los estudiantes puedan ir a ver clases desde los primeros semestres, o que se proyecten esos ambientes escolares en el salón con grabaciones o cosas para que uno sepa a qué se va a enfrentar porque muchos salen, llegan allá y es todo lo contrario; llegan con un montón de ilusiones, un montón de cosas, yo voy a hacer esto y cuando llegan resulta que es que hay que trabajar en los estudiantes es el respeto primero pa' poder dar clase y el respeto a la clase, al otro, al salón, al espacio, a todo porque no saben de respeto (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

*El acercamiento de los docentes de la Escuela de Idiomas al ambiente público, con el objetivo de adquirir experiencias del ambiente educativo real y llevarlas al programa de formación de los licenciados en Lenguas Extranjeras:

[...] Con relación a la Escuela de Idiomas, yo considero que la falla también está en el hecho de que la mayoría de profesores en la Escuela... no son profesores de bachillerato y si fueron profesores de bachillerato, fue hace tiempos cuando el contexto era muy diferente, al menos que ellos se actualicen en ese contexto. Yo no estoy diciendo que los quiten, sino que al menos se actualicen, al menos vayan y visiten los colegios y miren para que traigan a las clases esas vivencias (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

* “Apadrinamiento” quiere decir que un docente de una institución educativa adopte a un estudiante de la Escuela de Idiomas, además que el estudiante y éste asista días completos a observar o ayudarle al docente ‘padrino’ con el propósito de que vaya formándose una idea real y actual del ser docente, mediante la observación o acompañamiento del ‘docente padrino’ ” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

En conclusión, los docentes noveles participantes del presente proyecto sugieren que el estudiante de idiomas tenga la posibilidad de hacerse a una idea de la realidad educativa a la que se va a enfrentar, después de obtener el título. Porque si bien uno de los cinco docentes noveles, (DIG), manifestó haber sido “advertido” por uno de sus profesores (Escuela de Idiomas), de que se graduaría para ser docente en un colegio público. Esta información y/ o llamado a tomar conciencia de lo que la carrera como licenciado podía acarrear, no fue suficiente para superar el shock que produce la práctica docente.

No obstante, la falta de formación pedagógica de los docentes noveles participantes, y que puede ser la realidad que están viviendo otros docentes noveles de la ciudad de Medellín titulados entre los años 2007 y 2009, se presta para realizar un análisis juicioso; por ejemplo qué tipo de estudiantes eran durante la formación de licenciados de Idiomas, qué tan comprometidos

se encontraban con las materias del componente pedagógico de la Escuela de Idiomas, o si por el contrario, su compromiso estaba directamente consagrado a la adquisición y/o desarrollo de los idiomas, más que al perfilarse como el ser docente de idiomas en un colegio público, es decir son variables que al analizarlas, brindarían otra mirada del reproche de los docentes noveles de inglés de la ciudad de Medellín.

Por el momento se ha encontrado en la teoría la actitud de reproche, insatisfacción o “aversión frente a la teoría, llevando a quien lo padece a considerar que la formación universitaria fue totalmente insignificante para la práctica docente. (Widlak, 1984, p. 95)” son características en los docentes noveles. Estas actitudes se dan por el miedo y los sentimientos de desamparo producidos por experiencias traumáticas en el ambiente educativo. El docente, como nuestro docente novel de inglés de la ciudad de Medellín participante en la investigación, se encuentra confrontando cada día en la I. E. la teoría recibida en su formación universitaria con la realidad del ejercicio docente. Como el resultado de vivencias discrepantes, la actividad práctica en cuanto a lo emocional y que se refleja a nivel cognitivo deviene como efecto por no encontrar consonancia entre la teoría y la práctica, estos efectos Widlak los nombra “shock que produce la práctica” (Ibídem) o presión que produce lo desconocido, el no saber qué esperar.

[...] nunca hablaron de lo que realmente iba a encontrar en el grupo al que iba a ir en una institución, en cualquier tipo de institución entonces nunca hablaron realmente, nunca pudimos ver o sentir lo que realmente era la indisciplina como manejar la participación en un grupo [...] acá a nivel teórico es que vamos a encontrar contextos ideales, que en un contexto ideal un grupo sería por ahí de 10 12 personas y eso que ya son muchos hasta personalizadas para llegar a un salón de 45 alumnos en un colegio oficial (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

[...] pienso que sí hay muchas falencias que deben revisar por parte de la Escuela. Entonces no sé si esto pasará en otras facultades pero al menos en la Escuela sí falta eso [...] la práctica, las puntaditas que nosotros tuvimos de práctica, pues realmente con toda la sinceridad pienso que no me sirvieron para nada (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] yo me acuerdo (sic) que solamente un profesor en todo el pregrado nos confrontó a nosotros en el cuarto semestre...” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Sin embargo, el análisis muestra que el docente novel de inglés que participó confronta las situaciones de conflicto, mediante la reflexión crítica (Perrenoud, P. 2004). con el propósito de mantener un cierto equilibrio personal entre factores del componente educativo y cómo desde su personalidad se ve afectado. Esta característica que arrojo el análisis de los docentes noveles de inglés participantes hace parte de la formación recibida como estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, específicamente desde el componente investigativo.

Uno de los hallazgos encontrado fue estrategias dirigidas a la búsqueda y aplicabilidad de actividades para el manejo de la gran cantidad de estudiantes en un aula, que da como resultado el comportamiento no adecuado de los estudiantes para el desarrollo de una clase o ambiente de aprendizaje, el agotamiento físico y mental del docente novel de inglés, así como el uso y cuidado de recursos escasos en la I. E.

Se encontró como solución a este inconveniente el uso de trabajo colaborativo lúdico, el cual consiste en la división del grupo de estudiantes en subgrupos y la participación o no de cada estudiante parte del subgrupo afecta académicamente de manera directa a los integrantes del subgrupo.

[...] después opté por trabajar en equipos, la mayor parte del tiempo porque así ellos podían conversar y contarse sus cosas pero a la vez trabajar. Y yo no me agotaba tanto [...] si tenías seis clases al día era seis veces lo mismo en cada tablero en cada salón, a lo último le dolía a uno el hombro de tanto escribir de llenar los tableros. Entonces opté por trabajar con copias... entonces yo sacaba 10 a 15 copias y formaba 10 a 15 grupos, cada hoja la enumeraba, enumeraba cada equipo y yo escribía cual estudiante de ese equipo se debía hacer responsable de esa hoja... Luego yo pasaba con una bolsita con pingpones de colores y yo les decía: “Quien me saque el pingpon azul me va a entregar el cuaderno, y por ese cuaderno yo le califico al grupo, así el mismo grupo se encargaba de que todos los estudiantes trabajaran porque si había uno que no hacía nada y a él le salía el pingpon azul los demás perdían aunque tuvieran un buen trabajo. Eso me llegó a funcionar muy bien (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

Otro tipo de análisis crítico es el manejo de la distancia entre el docente novel de inglés y los problemas de cada estudiante. Se denotó que para el docente novel, el acercamiento o distanciamiento a la vida personal, económica y/o cultural del estudiante es una situación que le afecta de manera intensa, hasta puede perder el sueño por apropiarse de los problemas de los estudiantes.

Sin embargo, el mismo docente novel analiza que el estudiante es otro sujeto, que reconoce o que mediante la reflexión crítica (Perrenoud, P. 2004). encuentra el porqué el estudiante padece sus problemas, decreta que su rol es de escucha y en lo posible, ayuda mediante los entes o personas idóneas que estén preparados, o sean expertos para la solución de

los problemas de los estudiantes. En otros casos, se asume impotente por las circunstancias de violencia, donde predomina la conservación de la propia vida y le lleva a tomar distancia.

“[...] pero entonces uno tiene que decir: yo te escucho, el problema es tuyo, no mío, yo tengo mis propios problemas que solucionar; si yo te puedo colaborar, te colaboro pero el problema es tuyo” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Por otra parte, acerca del distanciamiento o acercamiento con los estudiantes: se encuentra de igual manera el análisis crítico reflexivo (Perrenoud, P. 2004) del docente novel participante que le lleva a analizar sus actitudes con los estudiantes “problemas”. Esta reflexión analizada y aplicada le lleva a encontrar resultados benéficos para el manejo de la disciplina en el aula. El docente novel de inglés piensa que tomar una distancia del estudiante como persona, crea un ambiente tenso, por lo tanto los estudiantes ven al profesor como una persona lejana, creándose en los estudiantes “problema” un desafío o lucha por el territorio, donde el profesor distanciado es el enemigo; entonces, lo que se propaga en los demás estudiantes, da como resultado el constante desafío de agresión del estudiante hacia el profesor.

“[...] el reto al principio era cómo hacer que los estudiantes tomaran una actitud propicia para que tuviera lugar una clase” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

“[...] me di cuenta (sic) que esa figura, (docente estricto, exigente y poco sociable con el alumno) para ellos era un motivo para revelarse, es decir, para un profesor la actitud era de agresividad, o de descontento pero nunca de agrado, entonces esa figura de profesor para ellos era sinónimo de provocación” (Ibídem).

Sin embargo, el docente novel encuentra un resultado de acercamiento medido o con cautela, mediado por el saludo de manera física, por ejemplo el choque con las manos, que la cordialidad, el respeto que brinda el simple hecho del saludo, dio como resultado el cambio del comportamiento inapropiado en clase.

[...] se me ocurrió la idea de analizar lo que me ocurrió el año pasado... que ellos trataban de saludarme, de darme la mano; entonces dije “vamos hacer esto” pero con mucha mesura, entonces saludar a los niños problema, el que me quisiera saludar de una manera muy familiar para ellos... entonces esto lo que me produjo fue que me bajaron de esa figura de profesor [...] entonces ese man como de profesor bajo un poco y vieron, que también era una persona, normal, que hablaba y que podía saludar así como ellos [...] entonces esto hasta ahora me ha dado resultados en cuanto a la posición que ellos asumen con el profesor, pero sin ningún resultado académicamente... ya no están queriendo agredirme cada vez que me ven (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Otro elemento para el análisis encontrado fueron las demandas de las políticas de Educación y las políticas Lingüísticas, de las cuales, cuatro de los cinco docentes noveles de inglés han analizado que las leyes, específicamente las leyes lingüísticas no están adaptadas a la realidad del contexto medellinense. Así que los docentes noveles participantes, parten desde los conocimientos básicos de los estudiantes y desde allí, brindan lo necesario para cumplir con las leyes y construir conocimiento real desde lo que permita el contexto.

“[...] la mejor estrategia que yo puedo tener es trabajar con ellos en la construcción, desde donde ellos traen [...] Entonces desde lo que ellos saben uno debe trabajar y construir con ellos, trabajando en grupos, asesorando, dando asesorías,

dándoles todas las oportunidades que sean; o sea, yo por ejemplo les hago actividades, actividades y actividades” (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Hasta este punto se ha venido hablando de las características que tipifican a un docente de inglés en un docente novel de inglés.

Dentro de estas características encontradas se ha ilustrado cómo el docente novel de inglés participante de la investigación vivencia el shock que produce la práctica docente. Un shock producido por las experiencias encontradas frente a la idealización del docente novel de inglés y la realidad educativa de la ciudad de Medellín.

7.2. Componentes educativos matrices

Estas experiencias traumáticas pueden ser del entorno que afectan al docente novel de inglés que choca con el entorno; sin embargo, encontramos en el análisis que estas experiencias a las que se ven confrontados los docentes noveles de inglés se pueden enmarcar en seis componentes educativos, por llamarlos de alguna manera acertada, matrices, componentes educativos matrices, característicos de nuestro contexto medellinense.

- *Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales.*
- *Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales.*
- *Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas.*
- *Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Relaciones negativas con los demás docentes de la institución.*

- *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural.*

También se descubrió que de los componentes educativos matrices, uno puede influir más que los otros en cada docente novel de inglés, pero no se ha encontrado la razón específica del porqué, presumo que debe tener relación con las influencias a nivel personal Marcelo 1988, a pesar de que los cinco docentes noveles han vivenciado experiencias relacionadas con los seis componentes educativos matrices, uno de los seis era predominante en cada docente novel, pues la influencia era tal que le llevaba a somatizar, o experimentar el malestar, mediante el cuerpo. Por ejemplo, para el docente novel CCC el componente educativo matriz con más experiencias traumáticas fue el de *Experiencias de indisciplina, desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces y carencias de reflexiones pedagógicas (crítico)*. Para el docente novel PAJ fue el de *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural*. Para el docente YG fue *Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales*.

No obstante, si bien el análisis evidenció la influencia de *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural*, un componente educativo matriz, el componentes más vivenciado por los docentes noveles participantes, por otra parte sí se encontró que no todos los docentes noveles habían obtenido experiencias relacionadas con alguno de los otros componentes educativos matrices, o por el contrario, todos en común había tenido experiencias relacionadas con mínimo tres de ellos.

7.2.1. Situaciones de violencia en el contexto socio cultural

En primer lugar, las experiencias fueron relacionadas desde la violencia entre los mismos alumnos, los alumnos con el docente y éste con los colegas; lo mismo que la violencia que rodea el ambiente escolar. Todos los docentes noveles de inglés han vivenciado situaciones que se

enmarcan en este componente educativo matriz, *Situaciones de violencia en el contexto socio cultural*. Las experiencias que se enmarcaron en el presente componente educativo matriz son:

Conocimiento de alumnos drogadictos relacionados con drogas en la venta o compra y/o relacionados con pandillas. Esta situación crea en el docente novel de inglés miedo, un miedo por perder su vida al no saber cómo manejar este tipo de estudiantes.

[...] casos de drogas que de pronto identifiqué a un alumno drogado en clase. No sabía qué hacer, pues de hecho se trata de eso; al inicio, ¿yo cómo manejo estos pelados?, ¿cómo los trato?, ¿a quién acudo?, ¿a quién le digo? para mí el hecho de que un alumno estuviera drogado en clase se me hacía ya más allá de los límites disciplinarios como algo relacionado con la ley con que estuviera que estar la policía no se... (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

[...] en el público he sentido mucho, mucho temor. [...] había ciertos muchachos que estaban involucrados con drogas y que tenían problemas con algunas bandas del sector; entonces para mí manejar problemas como las drogas, cómo reaccionar frente a muchachos que consumen o trafican dentro de la Institución son cosas que todavía me cuestan manejar (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

[...] uno sabe que está corriendo peligro, porque usted no sabe si ese muchacho de pronto consumió alguna sustancia... usted está en un cuarto y usted no sabe con quién y usted no sabe qué va a pasar, cuando usted voltea a escribir en el tablero cualquier cosa puede pasar; entonces en ese sentido, uno a veces puede sentir miedo y decir yo dónde estoy yo con quién estoy yo no sé a quién estoy tratando de formar (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

Esta situación se ha enmarcado en *violencia en el contexto sociocultural* que genera sentimientos de desconfianza por parte de los docentes hacia ciertos estudiantes, inseguridad, sin garantías para seguir con bien, debido a que varios sectores de la ciudad de Medellín son reconocidos por la violencia que viven en los barrios.

“[...] Enciso también está estigmatizado entre la ciudad como un lugar [...] que se asocian con la violencia” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

[...] 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. No tengo una estadística pero en lo que he captado 90 % la familia es totalmente disfuncional con antecedentes violentos (pillaje, robo a mano armada, sicariato, secuestro... aquí llamamos a las personas que están fuera de la ley actuando y que su modo de vivir es los llamados pillos acá en Medellín), sicariato, robo contravenciones a la ley (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

En estos sectores, barrios o comunas, se vivencian conflictos armados por pandillas, o grupos de personas antisociales que controlan los mercados de droga, y en algunas ocasiones las instituciones educativas son vulnerables a este negocio. Los estudiantes relacionados con drogas o pandillas a veces son fáciles de identificar por la apariencia, comportamiento y maneras de dirigirse o interactuar con el entorno.

“[...] con los muchachos del barrio... yo me sentía muy intimidado, ahí habían (sic) jóvenes con expresiones corporales muy amedrentadores pues, y que causaban mucho temor, y la forma como se dirigían a uno; esa fue mi primera experiencia con

estos chicos y son chicos agresivos, pues que del contexto familiar o social vienen como con estos rasgos estas características” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

También los estudiantes son identificados, pues los directores de grupo tienen acceso a información familiar, lo que brinda un conocimiento o una idea de las estructuras familiares, ocupaciones etc.

[...] al empezar el año, donde pregunto información personal y familiar, entonces ahí he descubierto que la gran mayoría de estudiantes tienen algún familiar, si o miembro de la familia que está directamente involucrado en el conflicto armado que se está viviendo [...] desde los ochentas (sic) en Medellín, entonces la manera de resolver problemas, mal entendidos, disgustos es a través de la violencia armada. Entonces no sé, una mala nota que no le gustó [...] pienso yo, generar (sic) un malestar en los padres de familia, en el hermano, en el primo, y después ellos proceden, pues como les gusta y como lo saben hacer (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Para muchos de los docentes es bien sabido que los jóvenes son un mercado apetecido para el negocio de la droga, son usuarios en potencia de ser explotados. Por lo que la labor del docente también se ve involucrado en esta problemática social, y elegir cómo participar ante esta problemática no es fácil, se pone en riesgo la integridad física propia y/o de los miembros de la propia familia, por lo que algunos de los docentes a veces eligen ser indiferentes ante esta situación.

[...] allá tienen hijos de jíbaros²⁵, estudiantes del colegio y gente que vende droga en el colegio y todo eso, entonces ella nos contó el caso de la psicóloga que estuvo

²⁵ Jíbaros, en la jerga popular hace referencia a las personas que venden droga o narcóticos

trabajando con los muchachos, [...] a la psicóloga la amenazaron los de las bandas que distribuyen las drogas por ahí porque los pelaos estaban dejando de consumir [...] la amenazaron y la psicóloga se tuvo que ir (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

[...] una niña me dijo: profe, vea, tengo novio, pertenece a una banda, mi tío es el jefe de la banda, [...] yo ya tuve relaciones con mi novio, donde mi tío se dé cuenta lo mata, a los días ya parecía que ella ya estaba embarazada, “profe, lo va a matar”, ¡ah! Yo empecé a hacerme a un lado (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Otras de las experiencias que se enmarcan en el componente educativo matriz *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural*, son situaciones de abusos sexuales y violencia intrafamiliar, padecidos por los estudiantes según el comentario de algunos de los docentes participantes:

“[...] 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, 21 de junio, 2011).

“[...] entonces, viene a usted un estudiante y le dice: Es que a mí me violaron, es que mi mamá me maltrata, mire cómo me deja las piernas...” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Situaciones de prostitución en los estudiantes como solución a la necesidad económica por el entorno de pobreza o desempleo de los padres.

“[...] 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” (Ibídem).

Las amenazas y atentados a la integridad física por parte de: los alumnos, acudientes, padres, familiares y/o amigos de los estudiantes son vivencias tanto personales como de otros docentes de la I. E que producen intimidación.

Esto genera que los docentes noveles se sientan más desprotegido, debido a que la agresiones psicológicas y físicas que reciben al intentar hacer cumplir las normas de la I. E. o porque simplemente no le cae bien al estudiante son ejecutadas por el victimario sin remordimientos ni cargos de consciencia.

[...] el estudiante que también me miraba mal y me hacía, digamos que atentados a la salida en el pueblo... él me salía en moto o en bicicleta [...] me miraba y seguía; 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 [...] yo decía: no, este muchacho me va a matar (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

[...] el año pasado unas chicas de sexto [...] a la profesora de religión le sacaron los pernos de la llanta de adelante, los dejaron sueltos [...] sale a las siete de la noche para su casa, en el deprimido de San Juan [...] las dos llantas salen disparadas “[...] entonces cae el carro en el soporte del motor y pierde el control y se choca y dañó todo, acabó el carro. [...] la autora de este hecho era una niña de 13 años, justificó y simplemente y dijo: ¡ah! me cae mal y no pensé que eso iba ser tan grave (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

“[...] A un profesor de la tarde hace aproximadamente 20 días lo amenazaron [...] él tuvo que salir de allá [...] por su seguridad obviamente” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

[...] al principio de este año [...] un profesor de primaria [...] entonces un niño entraba con un buzo muy colorido, él tomó el buzo como cuando se coge una pisca, le cogió la tela del buzo y le dijo que ese buzo no era de la Institución [...] la mamá lo llevó entonces la mamá alcanzó a presenciar este comentario; inmediatamente el padre estaba a 20 metros parado en la esquina del colegio y baja y sin pedir ninguna explicación de la actitud del profesor le propina un golpe en la cara, [...] el profesor sale volando y cae al piso (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Entre las situaciones de violencia, también se encontró la agresión física entre estudiantes que pueden dar como resultado un estudiante muerto, por lo que la I. E. debe hacer partícipe a los entes de control público como lo es la *policía de la ciudad de Medellín*.

[...] el año pasado había un estudiante de la jornada de la tarde y uno de la mañana que estaban allá y tuvieron una pelea de golpes en el descanso; entonces el de la mañana le dijo: “A la salida te espero”. ¿Qué tuvieron que hacer las directivas? llamar la policía para que estuvieran ahí afuera para que no pasara nada (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Otra experiencia es el temor por el entorno violento de la I. E. que causa una paranoia en el docente novel de inglés.

[...] es temor al ingresar o al salir de la Institución. Yo siento temor, entonces yo salgo muy rápido de allá, yo siempre tengo rutas alternas, tres, cuatro rutas, para subir y bajar; yo no me meto una cuadra más del colegio, ni menos; es una incertidumbre de qué pueda pasar aunque no me ha pasado nada ni espero a que no me pase, pero sí es una incertidumbre (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Y por último las situaciones de robo por parte de los estudiantes, que no son de un lápiz o borrador, sino de objetos con un valor económico como computadores. Se enmarca en el componente educativo matriz *Situaciones de violencia en el contexto sociocultural*, por efectos de la pobreza y/o comportamientos aprendidos del núcleo familiar o contexto socio cultural.

[...] una chica con muchos problemas académicos comportamentales [...] esta niña con un par de amiguitos [...] se metieron al auditorio y cogieron el portátil [...] tratan de empeñarlo en una prendería cercana a menos de cinco cuadras de la institución [...] después, llamamos al padre de estos niños, ellos encontraron a sus hijos [...] cerca a la Institución y sí, efectivamente había fotos de los tres niños que habían hecho este acto como evidencia, felices [...] es como cosas muy normales, o sea, todos estos hechos ellos lo toman con normalidad, ¡ah!, sí, eso pasa, eso se puede hacer normal, es normal, no es una mala acción (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

7.2.2. Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas.

En segundo lugar, las experiencias que han tenido que ver con situaciones de manejo del comportamiento inadecuado en relación con las normas Institucionales de los estudiantes para recibir o permitir el desarrollo de una clase y de no saber qué actividades son en la realidad eficaces para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De nuevo, todos los docentes noveles de inglés participantes tuvieron muchas experiencias que se enmarcaron en el componente educativo matriz: *Experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para orientar las reflexiones pedagógicas*.

Estas experiencias fueron ubicadas en este componente matriz por situaciones donde los estudiantes expresaban ciertos comportamientos inapropiados dentro de un aula de clase, por ejemplo expresiones sexuales, escuchar música, hablar por celular, sin la más mínima consideración, tanto por los compañeros de aula como por el docente. La sensación para algunos de los docentes es de frustración, impotencia y angustia de no saber cómo recobrar la autoridad como ente normalizador, debido a la indiferencia que expone el alumno ante la demanda del docente. No da muestra de respeto ni de interés de ser sancionado por su inapropiado comportamiento. Y la única pregunta que aparece es: ¿Qué puedo hacer? y la mayoría de las veces es: “nada”, “ya no hay nada que se pueda hacer”. Por que a esa altura el comportamiento del alumno es el llamado a ser excluido de la I. E.

“[...] los muchachos estaban besándose, oyendo música, hablando por celular; nadie quería hacer nada, nadie ponía atención... angustiado, impotente, experimentar cómo toda esa falta, toda esa indiferencia por parte de los alumnos, era horrible” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Por lo general, estos comportamientos inapropiados ganan fans, es decir para los estudiantes se les hace atractivo un estudiante con comportamiento inapropiado, irreverente ante la norma y ante el profesor, por lo que le apoyan en actos que causen el ambiente no apto para brindar una clase lúdica.

Cada grupo se caracteriza por los estudiantes que le conforman o por los “líderes negativos” aquellos estudiantes que motivan a los compañeros hacer actividades dentro de la clase para que ésta no se realice o se a lleve a fin. El docente se ve retado a buscar la estrategia adecuada para que sea eficaz en los diferentes grupos, por cada grupo una estrategia diferente. A medida que pasa el tiempo se encuentran las estrategias, pero están sujetas al diario vivir el

contexto del aula. Es decir reflexionar, analizar quiénes tienen la razón para causar lo que es conocido como indisciplina, pero mientras se llega a las respuestas el camino es arduo, frustrante y complejo.

[...] 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, 29 de junio, 2011).

El poder o no controlar los comportamientos inapropiados estigmatizan al docente. Un docente que no puede manejar un grupo, es decir, que no puede hacer nada para que estén dispuestos a recibir la clase, se le considera un mal docente. Y si se analiza detenidamente, si no hay manejo de grupo, no hay formación ni académica ni comportamental. Por ello el desarrollo de esta habilidad es supervisada por las directivas, que además de lo difícil que es de por sí, se le suma a ello la presión administrativa.

[...] Mi grupo no me quería, se me salían de la clase [...] y siempre, entonces era la tensión permanente con las directivas “¿por qué se le salen del salón?”. Ha sido un gran reto para mí cómo tratar de aprender de ese manejo de grupo. A veces me iba como al grito, a la pedagogía del grito y entonces uno ve que eso no funciona, debe haber un balance como entre firmeza y humanidad, sí (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

7.2.3. Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en Relación con la Enseñanza y el Aprendizaje.

En cuanto a las experiencias que se enmarcaron en este componente educativo matriz, las vivencias relacionadas con el *Desconocimiento de Estrategias Didácticas Eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje*, que encontradas en el análisis decían que los docentes noveles de inglés se vieron con que las metodologías aprendidas no se podían aplicar en el contexto medellinense, por ejemplo el manejo del gran número de estudiantes demandaba más tiempo, por lo que quedaba corta la hora de clase para aplicar las metodologías aprendidas.

[...] Situaciones conflictivas sí, al principio casi a diario, porque por esta misma condición de tanta cantidad de gente en grupos muy dispersos en muchas partes no solamente en un rincón ni en las cuatro esquinas sino en todas partes, entonces era tratando de llamar la atención pues de una manera cordial la posición que adoptaban era agresividad (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

Aunque los docentes noveles de inglés contaban con la estrategia de buscar en el PEI de la I. E. saber qué temas y bajo qué metodologías de acuerdo con la I. E. debían de ejercer su enseñanza del inglés, estos mismos confrontaban la realidad de la ausencia del PEI, o que simplemente el grupo al que implementarían lo pedido en el PEI no lo podían hacer porque los estudiantes no tenían los conocimientos básicos, supuestamente adquiridos en el grado anterior, pues en otras situaciones la intensidad horaria no era suficiente.

“[...] no había nivel [...] además pocas horas semanales por grupo [...] cada 8 días era volver a reconocer, a retomarlo; entonces se toma mucho tiempo ir retomando la clase anterior y en 8 días se olvidan fácil (sic) estos conceptos” (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

“[...] 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, 2 horas por semana nada más” (Ibídem).

“[...] al inicio muy inseguro con lo que tenía que enseñar; poco a poco he visto como que a raíz de la formación que ellos tienen que puedo dar mucho” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Otras situaciones: desconocimiento de estrategias pedagógicas para aplicar en el aula de clase. Para algunos de los docentes noveles, las estrategias de aprendizaje se confundían con estrategias pedagógicas. La mayoría vivenció este componente por la falta de reflexiones pedagógicas para la orientación de los estudiantes “problema”, porque algunos de los docentes noveles se desdibujaron como docentes.

“[...] en clase yo le dije: ¿cuál es el problema que usted tiene conmigo? Y me dijo: “Ninguno”, y le dije: “¡Ah! bueno, entonces vamos a empezar a trabajar bien”, eso nunca sucedió...” (YG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

[...] yo sentía que se me encharcaban los ojos, yo decía: ¿yo que voy a hacer?, y yo les decía a los muchachos: ¿yo que voy a hacer? Pero sí llegó el momento de que exploté, salí, tiré la puerta y me fui llorando a la coordinación. Realmente no aguantaba más; yo sentí que yo no era capaz de hacer absolutamente nada con ese grupo, era tan difícil para mí. Realmente sufrí muchísimo cuando tenía que ir a ese salón; ha sido lo peor (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

[...] yo detrás diciéndole siéntate o por lo menos deja a las otras personas que sí quieren estar acá, este chico responde manoteando: Que no, que a mí no me importaba, que dejara de ser metido, y a mí me dio rabia y le alcé la voz y le dije que se sentara pues,

fuerte con la voz en alto [...] reaccionó inmediatamente, también alzando la voz y él sale y tira la puerta; me voy detrás de él para hablar y me insultó con palabras soeces [...] la ira me poseyó la cabeza [...] traté otra vez de ingresar al grupo, no fui capaz, [...] sin importarme que faltaba tanto tiempo [...] si había coordinadora, si había rectora, nada; simplemente dije no voy a estar acá y ya me voy para mi casa [...] no sabía qué hacer; entonces en una medida desesperada, me fui para mi casa (PAJ. Entrevista a profundidad, 17 de agosto, 2011).

7.2.4. Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales

En tercer lugar, se encontró experiencias en relación con los abusos de demandas administrativas y por desconocimiento de los deberes y derechos de los docentes, estos abusos terminaban en acosos laborales.

Tres docentes noveles han vivenciado tanto en lo personal como en sus colegas este tipo de experiencias, las cuales están enmarcadas en el componente educativo matriz, ***Desconocimiento y abusos de Demandas Administrativas que pueden dar como resultado acosos laborales.***

Por lo general estos abusos laborales vienen del personal administrativo, específicamente de los coordinadores y /o rectores. En algunas ocasiones, estos comportamientos son las reacciones que toman las directivas para ejercer su poder en los docentes noveles.

Esos comportamientos se caracterizan en demandas de trabajo, muchas veces no son parte de las ya variadas responsabilidades de los docentes noveles que pretenden que se ejecuten en tiempo extra no remunerado de la labor docente.

“[...] me daba mucha rabia [...] porque me parecía injusto porque por ejemplo yo los viernes tuviera las dos últimas horas libres y él me pidiera el favor de traer unos documentos a Medellín y era incapaz de mandarme antes para que yo hiciera la diligencia [...] con los horarios él sabía que yo viajaba, no podía salir 5 minutos antes; yo los martes salía a las 6:05 y había una buseta que me podía recoger a las 6 p. m. Él no me daba permiso de salir esos 5 minutos y yo después de eso no podía coger carro hasta las 7 p. m. (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

La condición de novato y el desconocimiento de los deberes y derechos por ley ayudan a ser más vulnerables a los docentes noveles que permiten que las directivas o personas con un cargo de poder abusen del desconocimiento de los derechos.

[...] por parte de los administradores o los directivos [...] sin todavía haber firmado... el coordinador dijo: “Así que mira, lo que pasa es que estamos sin profesor ya hace como 2 meses [...] quería que enviara dizque talleres [...] Entonces ya el día que llegué noté que la inducción fue muy pobre, no me dieron manual de convivencia, yo pedí documentos y no me entregaron nada, solo me entregaron el sistema institucional de evaluación [...] no me presentaron [...] prácticamente yo era el que llegaba la sala y me presentaba (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] me generó angustia fuera de que supuestamente había un jefe de área y que lo viniera a descubrir como al mes, de que yo ya era el nuevo jefe de área” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] precisamente cuando inicié en el sector público había un coordinador que era acosador laboral y vine a darme cuenta de que lo era cuando ya se había ido” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

Otros comportamientos del personal administrativo son asediar al docente novel con el horario de entrada y de salida de la institución, el manejo de grupo, el acompañamiento en los descansos; siempre atentos a que se esté haciendo incorrectamente la labor para realizar la amenaza; por lo general, la amenaza es la queja que se le reporta al superior. Cuando la queja es por parte de los coordinadores, éste se envía a la Rectoría, y cuando es por parte del Rector, la amenaza se relaciona con la evaluación institucional o el traslado informado o no a instituciones con conflictos violentos agravados. Muchas veces el docente novel se siente indefenso, frustrado sin saber qué hacer o a quién recurrir.

“[...] 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, sobretodo” (CCC. Entrevista a profundidad, 29 de junio, 2011).

“[...] En una ocasión dos niños se retiraron del salón sin permiso [...] cuando sonó el timbre para el descanso, yo abrí la puerta y el rector estaba ahí parado” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

“[...] Él se paraba en la puerta todos los días 10 minutos antes de que sonara el timbre de la jornada, no para despedir a los estudiantes sino para mirar qué profesor despachaba los estudiantes uno o dos o tres minutos antes de que sonara el timbre” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

“[...] 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, 30 de junio, 2011).

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, alguno de ellos dicen para justificar su despiadada actitud que los docentes buscan pretextos para no trabajar y por eso piden tanto permiso.

“[...] a otros compañeros los molestaba de otras maneras, tuvimos el caso de un docente que a la esposa de él le dio una aneurisma, y él no le daba permiso para que estuviera aquí en Medellín con ella” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

Para este tipo de acosadores laborales, los docentes noveles son la presa, la víctima perfecta, y si ejercen el cargo como provisionales, con mayor razón son vulnerables, porque no son vinculados. Así como los docentes del nuevo régimen, pues para su permanencia en la labor pública, es necesaria la evaluación de los directivos docentes. Por eso y por el desconocimiento e que no sólo la evaluación de las directivas es requisito para su estadía, los docentes noveles participantes experimentan los abusos psicológicos y laborales de las directivas.

Entonces, los docentes experimentados o antiguos, no son susceptibles al acoso o demandas laborales.

[...] la mayoría de los docentes de esa institución eran antiguos; entonces ya lo conocían y no se dejaban molestar de él. Él sabía que con los nuevos la situación era otra que poco a poco los antiguos iban a ir saliendo, Y que él podía hacer lo que quisiera, porque a nosotros siempre nos da como miedito hablar lo de la evaluación y todo eso mientras que ellos no tienen peligro de nada. Tienen todas las garantías (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

7.2.5. Relaciones negativas con los demás docentes de la institución.

En quinto lugar, las difíciles relaciones con los docentes experimentados de la I. E. hacían parte de los componentes relevantes en la suma de situaciones que generaban el shock. De los cinco (5) docentes noveles, tres (3) han vivenciado en el contexto educativo este tipo de experiencias, enmarcadas en el componente educativo matriz *Relaciones negativas con los demás docentes de la institución*.

Una de las percepciones de los docentes noveles de inglés, en cuanto a los docentes experimentados o antiguos es negativa, porque según ellos no les acogen en el grupo docente, ni en los subgrupos; por el contrario les rechazan, al parecer porque se sienten amenazados, quizás en popularidad o en ser comparados en su desempeño laboral con los docentes nuevos, por lo que no les brindan un acompañamiento, ni información del contexto educativo.

Manifiestan que algunos docentes antiguos buscan hacerles sentir incómodos y que por lo general no son unidos, están en permanente conflicto.

[...] Los docentes, bien. En todas partes los docentes no somos unidos, donde yo he estado, no somos unidos, muy pocos aceptan al otro tal como es, se siente la amenaza de que, de pronto viene, que me va a quitar el puesto [...] y lo siente en los que de frente se lo expresan y es peor en los que se camuflan [...] Entonces, eso es maluco en los docentes (DIG. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

El docente novel de inglés participante, tiene una predisposición en la relación con los docentes antiguos o experimentados. A pesar de que dicen ser positivos en sus relaciones no es del todo honesto, existe un mal estar en cuanto a la relación con los docentes antiguos. Ellos denotan que los docentes antiguos prefieren trabajar individualmente, critican la labor del

docente experimentado y no valoran su conocimiento, ni desempeño. Cuando hacen referencia al docente antiguo y su comportamiento en reuniones es de resistencia, negación al trabajo en equipo, entonces, son escépticos. Estas interpretaciones son manifestaciones inconscientes de los docentes noveles del sentimiento de rechazo que ellos creen o perciben de los docentes experimentados, como si los sentimientos de escepticismo, rechazo y resistencia al cambio fueran realmente dirigidos hacia los docentes noveles y no hacia el trabajo en equipo, en sí.

[...] Aunque yo sea muy positivo en mis relaciones interpersonales y todo eso, la relación laboral o todo lo relacionado con lo académico es muy difícil trabajarlo en el colegio porque yo trabajo con profesores que ya están vinculados al área hace mucho rato y cada profesor trabaja de forma individual [...] En mi caso, yo nunca hablo de usted qué está haciendo en su aula, qué temas está viendo, porque todo mundo quiere trabajar individualmente y cuando los reúnen los profesores son muy escépticos, de una la negación, reacios a ese trabajo en equipo, resistencia al cambio (CEA. Entrevista grupal, 21 de junio, 2011).

Los docentes noveles no se sienten acogidos, porque están predispuestos al trabajo con los docentes antiguos y porque se les presenta dificultad en analizar que las relaciones son complejas, por otra parte, es necesario tener tiempo para poder, medianamente, entablar cualquier tipo de relación. Además, puede ser una de las causas de la actitud distante del docente antiguo que ellos perciben, pero la necesidad de encontrar apoyo en los docentes experimentados, debido a que se sienten desamparados en un mundo desconocido, les lleva a hacer juicios del los docentes antiguos.

Sin embargo, es lógico que en la complejidad de la formación de relaciones estén las experiencias negativas, que 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, 30 de junio, 2011).

7.2.6. Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales

En sexto lugar, se enmarcaron las situaciones relacionadas con las leyes o políticas educativas, lingüísticas y laborales; tres (3) docentes noveles han vivenciado, en el contexto educativo *Desconocimiento de Políticas Educativas, lingüísticas y laborales* tanto a su grupo de trabajo, como a nivel personal.

En el análisis de datos se evidenció que tres de los docentes noveles no tenían certeza de qué era una política educativa, ni cuál era la diferencia entre política educativa y lingüística, ni políticas laborales.

Algunos de ellos, trataron de hacer un acercamiento mediante el análisis de lingüística, su relación, su lenguaje y por último, su resultado: una política lingüística, es decir, una política relacionada con el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Para darle un mejor argumento, respondieron que el Marco Común Europeo de Referencia era la ley lingüística que regía la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

El desconocimiento de las políticas educativas y en especial de las lingüísticas causa que la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés no se dirija, en parte, a lo que demandan estas políticas Educativas.

De igual manera, pasa con las políticas laborales: los docentes noveles de inglés desconocen en totalidad las políticas laborales, lo que crea en el docente novel de inglés ser susceptible a los abusos que, por lo general, recurren a su búsqueda, pero como medida de resolución de problemas y no como medida preventiva; y como si fuera poco, la búsqueda se realiza por medio de creencias y comentarios de los docentes.

“[...] 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, 30 de junio, 2011).

“[...] mi documentación son los profesores del 2277²⁶ que se saben todos los decretos” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

“[...] 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, 30 de junio, 2011).

“[...] Yo sí, 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 el rector siguiera molestándome tanto” (YG. Entrevista a profundidad, 30 de junio, 2011).

Los hallazgos de la presente investigación le brindan al docente novel de inglés, de educación básica de una I. E, de la ciudad de Medellín, la posibilidad de experimentar que el shock producido por la práctica docente sea menos traumático, pues el shock se caracteriza porque el docente novel se ve enfrentado, como lo mencionan los autores, en un ambiente nuevo,

²⁶ Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de profesión docente.

desconocido; por lo tanto los hallazgos encontrados en el presente proyecto dan una idea, un conocimiento que parte de las experiencias vivenciadas por otros docentes noveles en la actualidad en medio del contexto educativo de la ciudad de Medellín y de componentes que la conforman, ya que de hecho son aquellos componentes con los que el maestro se confronta cada día, mientras que desempeña su ejercicio docente .

Sin embargo; se debe tener presente que en los hallazgos encontrados el docente novel de inglés participante, confronta las experiencias enmarcadas en los componentes educativos matriz con estrategias de reflexión crítica. Pero esta manera de confrontar el shock es particular del licenciado de Lenguas Extranjeras participantes; pues en el año 2003 se vio la necesidad de hacer parte de los componentes de investigación y práctica, la formación de “practicantes que reflexionaran (sobre) y analizarán críticamente su labor como docentes de inglés o francés” (Escuela de idiomas, Universidad de Antioquia, departamento de la formación Académica, 2006).

8. CONCLUSIONES

Explorar de qué manera vivencia y cómo afronta el docente novel, licenciado de Lenguas Extranjeras Inglés, egresado de la Universidad de Antioquia, el shock generado por la práctica docente en la educación básica de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, es un tema de gran importancia porque brinda una idea real de cómo algunos de los docentes noveles de inglés vivencian y confrontan los componentes del ambiente educativo en la ciudad de Medellín, brindando a la vez visión y teoría acerca de un tema que no ha sido abordado en nuestro contexto.

Qué situaciones tipifican los momentos o periodos que vivencian o pueden experimentar los docentes noveles de inglés de la ciudad de Medellín permite una mirada a algunas de las situaciones que se ve expuesto el docente novel de inglés en el contexto medellinense. Estas narraciones de los docentes de la presente investigación sirven para que los docentes se identifiquen y no sientan que solo les sucede a ellos, sino que es parte de la formación y desarrollo profesional. Todo lo anterior conforma un tema relevante para ser parte de las discusiones académicas tanto en la Facultad de Educación como en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, desde los espacios de los grupos de investigación y de los recursos del plan de estudios. Socializar, los resultados encontrados tanto con los estudiantes, como con los egresados licenciados de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y docentes noveles de otras áreas, se considera que puede tener un impacto significativo.

Significativo en los estudiantes de Licenciatura de Lenguas Extranjeras porque da una mirada proyectada de lo que posiblemente por circunstancias socioculturales se puedan enfrentar, brindando una toma de conciencia del ser docente de inglés en la ciudad de Medellín. O preguntas acerca de la formación que reciben en el programa, sobre cómo ellos se están comprometiendo con los componentes del pènsum, es decir, si existe una conciencia real que se forma para ser docente o profesor de una Institución Educativa, más que ser docente en la adquisición y desarrollo de los idiomas.

A los egresados y a los docentes noveles de otras áreas: tranquilidad por encontrar documentación acerca de situaciones que puedan estar vivenciando, ya que no, exclusivamente, le sucede al docente novel de inglés, pues para superar el shock es necesario pasar de docente novel a docente experimentado. Por muy difícil e insoportable que parezca el shock producido

por los componentes educativos matriz, es simplemente el proceso de adaptabilidad al mundo educativo de la ciudad de Medellín.

Además que los motive a investigar y/o a profundizar acerca del presente tema, para enriquecer la teoría inexistente en nuestro contexto, porque es posible que existan otros tipos de docentes, de contextos educativos en los cuales los componentes se modifiquen. Así como otros acercamientos de la formación del estudiante licenciado en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas.

La realización de esta investigación permitió a la autora adquirir conocimiento teórico acerca del mundo educativo nuevo al que se estaba enfrentando y brindó identificación con sus pares, docentes noveles de Lenguas Extranjeras, en cuanto a experiencias comunes, permitiendo entender que las vivencias traumáticas no solo las experimentaba ella, pues estas vivencias son parte del rito iniciático en largo camino de desarrollo profesional, situación que hizo soportable el shock y a su vez asumir las vivencias como parte de los componentes educativos para irse adaptando en el contexto de educación en la ciudad de Medellín y así abandonar la idea de renunciar a la enseñanza de inglés en la I. E. La información encontrada le permitió reflexionar la manera como se iba formando su rol de docente dentro del ambiente educativo en relación con las experiencias que inevitablemente causan el shock.

Y como investigadora a construir conocimientos nuevos como producto de reflexiones críticas sobre la información recogida, que ayudaron a responder a la pregunta orientadora de la investigación planteada. Entre los aprendizajes construidos es de resaltar los siguientes:

-Las características que definen a los tipos de docentes encontrados en la ciudad de Medellín como docentes primíparos, docentes noveles y docentes pródigos.

-Las características específicas que definen el docente novel de inglés que participó en la investigación.

-El componente educativo *situaciones de violencia en el contexto socio cultural* como hallazgo particular de nuestro contexto educativo que influye por ser parte del mismo y que no fue considerado por ninguno de los autores que tratan el tema.

-La reflexión crítica como estrategia para confrontar las situaciones de shock y permitir sobrevivir estas situaciones.

Los resultados encontrados en la presente investigación deben tener tres metas más: socializarlos en “Libro Abierto”²⁷ Escuela de Idiomas; presentación ponencia, Seminario Desarrollo profesional Escuela de Idiomas, U de A., exponerlo en la revista ÍKALA, compartirlo con la comunidad académica y planear la continuación de esta investigación con un proyecto que busque reconocer que tan veraces son las falencias en la formación en cuanto al componente pedagógico del programa de Licenciatura y a su vez la posibilidad de implementación de estrategias para que los estudiantes de Licenciatura tengan contacto con la realidad educativa desde los primeros semestres. También investigaciones dirigidas a los contextos educativos de la ciudad de Medellín y las vivencias de los docentes de inglés en los periodos iniciales de su ejercicio como docentes.

²⁷ Secciones de presentaciones de temas de interés de la escuela de idiomas de Universidad de Antioquia.

Por último, se espera que los resultados encontrados en esta investigación contribuyan al comienzo de investigaciones profundizadas de un tema que es prácticamente desconocido en el contexto colombiano, como lo es el docente novel de inglés y el shock que produce la práctica docente, el cual es de suma importancia en la actualidad debido a que el docente novel de inglés es susceptible al shock por los componentes educativos matriz y la falta de estrategias para afrontar un contexto desconocido poniendo en riesgo la pérdida de docentes de inglés competentes en la ciudad de Medellín, lo que afectaría la calidad educativa de la misma sin mencionar lo que esto significa para la vida de un ser humano, respecto al proyecto profesional en el que se formó, al sentir que se equivocó de carrera cuando le hizo todo tipo de inversión para graduarse en ella, y descubrir que no era lo suyo al momento de ejercerla.

9. BIBLIOGRAFÍA

- 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 J Pozo , N Scheuer , M Pérez , M Mateos, E. Martín, M Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp.79-134). España: Grao (Ed).
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cambourne B. (2000-2001) Tourning Learning Theory into Classroom Instruction: A Minicase Study. *From Reading Teacher*, v 54 n4 p14-17 Dec 2000-Jan 2001.
- Dendrinós, B. (2008). Los discursos que moldean la subjetividad periférica del docente de inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (51), 65-76.
- Díaz, C. & Guerra, J. & Rodríguez, Z. (2008). Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (51), 77-96.

- 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.
- Foucault, M. (1998). *Genealogía del Racismo*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. (Á. Gabilondo, Ed. y Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).
- Foucault, M. (2006). Clase del 11 de enero de 1978. En M. Senellart, F. Ewald y A. Fontana (Eds.). & H. Pons (Trad.). *Seguridad, territorio y población: curso del Collège de France: 1977-1978* (pp. 15-44). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentealba, R. (2006). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. *Foro educacional*, 10, 65-106.
- Goodman, K (1986). What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning. Heinemann, Portsmouth: NH.
- 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 B. e. a Biddle (Ed.), *international Handbook of teachers and Teaching* (pág.11-78). London: Kluwer.
- Lujan, C. & Insuasty, E. (2008). Análisis de la práctica docente desde un enfoque de la enseñanza reflexiva. *Revista 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. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- 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.
- Moral, C. (2005). *Formación para la profesión docente*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 37, 2000, 171-186.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer como educador. Traducción Jacob Muñoz. Madrid: Biblioteca nueva, 2001.
- Peñate, M. (2006). *La Gestión Institucional Escolar, Marco de la ley general de educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- 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.
- Orrego, L. & Mesa, C. P. (2005). Evaluación del componente investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas, de la Universidad de Antioquia. En Kostina, I., Arboleda, A., Orrego, L., Mesa, C., Quinchía, D., Restrepo, A., Hernández, F., Vergara, O., Benavides, N., Gómez, S., Varón, M., Valencia, A., Mora, O., Martínez, M., Sir, A. & López, G. (Eds.). *La Didáctica de la Lengua Extranjera: Estado de la Discusión en Colombia* (pp. 29-42). Cali, Colombia: Unidad De Artes Gráficas Universidad Del Valle.
- Quiceno C. Humberto Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo *Michel Foucault, ¿pedagogo?* Colombia : Universidad Pedagógica Nacional, 2005 ; Cooperativa Editorial Magisterio
- Schön, D. A. (1971). *Beyond the Stable State*. New York, E.E.U.U.: Random house.
- Short, K. G., Harste J.C. and Burke C. (1996). *Creating Classrooms for authors an inquirers*. Portsmouth, NH; Heinemann. Sleeter
- Vélez, O. & Galeano, M. (2002). *Investigación Cualitativa Estado del Arte*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Weaver, C (1998) Lessons to Share on Teaching Grammar in Context. "Teaching grammar in the context of writing". Heinemann, Portsmuh: NH:
- Widlak, H. (1984). El Shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *EDUCACIÓN*, 30, 95-107.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* (1ra Ed). Barcelona, España: Paidós.
- WULF, C. (1999). *Introducción a la Ciencia de La Educación*. Medellín. Universidad de Antioquia. Asociación Nacional de Escuelas Normales: ASONEN. Medellín.

Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e historia la historicidad de la pedagogía La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

10. CIBERGRAFÍA

Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A parte Rei*.

Revista de filosofía, 53. Recuperado el 2 de Noviembre de 2009, en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Biddle, B. & Good, T. & Goodson, I. (1988). Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Recuperado el 14 de agosto de 2009, de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20340>

Farías, M. & Meléndez, C. (1998). La dimensión ideológica en los discursos de la Lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Chilena de Semiótica*, 3. Recuperado el 8 de mayo de 2010, de <http://www.revistasemiotica.cl/archives/174>

Farías, M. (1999). Enfoques críticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Recuperado el 6 de mayo de 2010, de <http://web.usach.cl/~mfarias/mendoza.html>

Henao, N. (s.f.). Recuperado el 2 de octubre de 2009, del sitio web de ACI Agencia para la Cooperación Internacional de Medellín: <http://www.acimedellin.org/cms/>

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Recuperado 7 de junio del 2012, 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=>

Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. Recuperado el 20 de abril de 2011, de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20340>

Mojica, V. & Orduz, L. (2008). Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la universidad de la salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de: <http://hdl.handle.net/10185/115>

- Pardo, & López (2004). La formación del profesor novel a través de una experiencia Venezolana: El Programa de Generación de Relevo de la UPEL. *ÁGORA. Revista digital*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2010, de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/miscelanea/adnaloy.PDF>
- Pensum Escuela de idiomas U. de A. (s.f.). Recuperado el 2 de julio de 2011, de: <http://idiomas.udea.edu.co/portal2/pregrado/licenlenguasextranjer/Pensum.htm>
- Peralta, L. & Galdames, S. (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 el 15 de Mayo de 2011, de <http://docentesnoveles.cl/files/proyecto.pdf>
- Reglamentación de la Práctica Académica. (2006). Licenciatura en Lenguas Extranjeras, programa 1475, programa cooperado con la facultad de Educación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Escuela de idiomas, departamento de formación Académica. Recuperado el 16 de junio de 2010, de http://correo.udea.edu.co/vicedoce/practicas/reglamentos_practicas/licenciatura_en_lenguas_extranjeras.pdf
- SEDUCA. (2008). Recuperado el 30 de octubre de 2009, del sitio web de SEDUCA: <http://www.seduca.gov.co/portal/noticias/prensa166.htm>
- Viáfara, J. J. (2008). The design of Reflective tasks for the Preparation of student teacher. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de http://calj.udistrital.edu.co/index.php?option=com_weblinks&catid=16&Itemid=23#
- Vivas, Becerra, & Díaz, (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 el 8 de Junio de 2011, de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Tomada de: Bullough pág. 76, Concepciones comparativas del ciclo de la carrera en la enseñanza respecto a los estudios empíricos, 1970-1992 (Fressler y Christensen, 1992).....	80
---	----

AUTORA

*Merylein Higueta Lopera es Licenciada en Lenguas Extranjeras de la universidad de Antioquia, Técnica en Contaduría Sistematizada del Centro de Estudios Especializados (CESDE), profesora en provisionalidad de la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín, profesora de inglés Escuela de Idiomas en el Centro de Extensión en Alianza con el CIS, Itagüí; investigadora principal del presente proyecto. Correo electrónico: leinmoon@yahoo.com

10. ANEXOS

Anexo 1. Tabla de *COMPONENTES FORMATIVOS DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA DE LENGUAS EXTRANJERAS HASTA EL AÑO 200*

COMPONENTES FORMATIVOS DEL ESTUDIANTE DE LICENCIATURA DE LENGUAS EXTRANJERAS HASTA EL AÑO 2008

<i>COMPONENTE</i> <i>SABER ESPECÍFICO</i>	<i>COMPONENTE</i> <i>SABER PEDAGÓGICO</i>	<i>COMPONENTE</i> <i>SABER INVESTIGATIVO</i>
<p>MATERIAS</p> <p>“SABER”: en cuanto al conocimiento específico, en el presente caso los idiomas extranjeros.</p> <p style="text-align: center;">Cantidad</p>	<p>MATERIAS</p> <p>“SABER HACER”: en cuanto a la formación en estrategias didácticas y reflexiones pedagógicas.</p> <p style="text-align: center;">Cantidad</p>	<p>MATERIA</p> <p>S</p> <p>“EL SER”</p> <p>“SABER” y EL “SABER HACER”: En cuanto a la aplicabilidad de los anteriores, es decir, al ejercicio docente.</p> <p style="text-align: center;">Cantidad</p>

<i>Comunicació n</i>	1				
<i>Comunicació n oral de inglés (L2)</i>	3				
<i>Comunicació n oral de francés (L3)</i>	3				
<i>Comunicació n escrita inglés (L2)</i>	3				
<i>Comunicació n escrita francés (L3)</i>	3				
<i>Comunicació n oral y Escrita inglés</i>	1				
<i>Comunicació n oral y Escrita francés</i>	1				
<i>Introducción</i>	1				

<i>a la Literatura L2/L3</i>					
<i>Literatura L2</i>	1				
<i>Literatura L3</i>	1	<i>Corrientes Pedagógicas Contemporáneas</i>	1		
<i>Lingüística L2/L3</i>	1	<i>Sociología de la Educación y Etnografía Escolar</i>	1		
<i>Gramática contrastiva L2-L1</i>	1	<i>Epistemología, Historia y Pedagogía</i>	1		
<i>Principios de Adquisición de Lenguas L2/L3</i>	1	<i>Seminario Integrativo: El Educando</i>	1		
<i>Escritura académica L2</i>	1	<i>Sujeto y Educación</i>	1	<i>Seminario Integrativo: Mi Aprendizaje</i>	1
<i>Fonética contrastiva L2-L1</i>	1	<i>Antropología, Pedagogía y</i>	1	<i>Seminario Integrativo:</i>	1

		<i>Formación</i>		<i>Interacción en el Aula</i>	
<i>Gramática contrastiva L3-L1</i>	1	<i>Desarrollo Cognitivo</i>	1	<i>Seminario Integrativo: El Educador</i>	1
<i>Didáctica I L2/L3</i>	1	<i>Historia, Teoría y Diseño Curricular</i>	1	<i>Seminario Integrativo: La Institución Educativa</i>	1
<i>Didáctica II L2/L3</i>	1	<i>Seminario Integrado I L2/L3</i>	1	<i>Seminario Integrado I L2/L3</i>	1
<i>Escritura académica L3</i>	1	<i>Seminario Integrado II L2/L3</i>	1	<i>Seminario Integrado I L2/L3</i>	1
<i>Fonética contrastiva L2-L1</i>	1	<i>Evaluación L2/L3</i>	1	<i>Investigación I L1/L2/L3</i>	1
<i>Fonética contrastiva L3-L1</i>	1	<i>Proyecto Pedagógico I L2/L3</i>	1	<i>Investigación II L1/L2/L3</i>	1
<i>Electiva I</i>	1	<i>Proyecto</i>	1	<i>Práctica I</i>	1

<i>L2/L3</i>		<i>Pedagógico II L2/L3</i>		<i>L2/L3</i>	
<i>Electiva II</i> <i>L2/L3</i>	1	<i>Proyecto</i> <i>Pedagógico III L2/L3</i>	1	<i>Práctica II</i> <i>L2/L3</i>	1
<i>Electiva III</i> <i>L2/L3</i>	1	<i>Diseño de</i> <i>Cursos y Materiales</i> <i>L2/L3</i>	1	<i>Trabajo de</i> <i>Grado L2/L3</i>	1
<i>TOTAL</i>	3		1		1
	2		5		1

Convenciones: L1: Español; L2: Inglés; L3: Francés

Anexo 2. Guión de preguntas para entrevista grupal.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2011

Asunto: 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.

Estudiante investigadora: Merylein Higueta Lopera, estudiante de Maestría Formación de Formadores sexta cohorte.

De antemano agradecimientos por la participación, esperamos que sus respuestas sean honestas con el propósito de darle continuidad al proyecto del que se desprende el presente guion de preguntas.

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 somatizabas²⁸ (cómo reaccionaba tu cuerpo frente a 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?

²⁸ Transformar inconscientemente una afección psíquica en orgánica. Ejemplo: inflamación del colon por estrés, caída del pelo por depresión, etc.