

EXPERIENCIAS AFECTIVAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE SU PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL DOCENTE POR MEDIO DE LA INDAGACIÓN POÉTICA

AFFECTIVE EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THEIR TEACHING PLACEMENT PROCESS THROUGH POETIC INQUIRY

Felipe Sánchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5252-4701>
Universidad de los Andes, Chile.
fsanchez@uandes.cl; fsanchez3@miuandes.cl

Verónica Monge

Universidad de los Andes, Chile.

Catalina Salas

Universidad de los Andes, Chile.

Romina Scappini

Universidad de los Andes, Chile.

La presente investigación busca representar los aspectos afectivos de las vivencias de los profesores sobre sus primeros años de ejercicio docente. Para ello, se utilizó la metodología de Indagación Poética, una forma de Investigación Basada en el Arte que permite ampliar la perspectiva de análisis al considerar el componente afectivo ligado a la experiencia. Se transcribieron las narraciones sobre las experiencias de vida de cinco profesores de la Región Metropolitana de Chile en forma de poesía, para poder expresar de mejor manera lo dicho por ellos. Los resultados

This research seeks to represent the affective aspects of the teachers' experiences about their first years of teaching. For this, the methodology of Poetic Inquiry was used, a form of Art-Based Research that allows to broaden the perspective of analysis by considering the affective component embedded in the experience. The narratives about the life experiences of five teachers from the Metropolitan Region of Chile were transcribed in the form of poetry, in order to better express what they said. The results provide a deep insight into their thoughts, reflections and emotions, giving primary relevance

entregan una visión profunda de sus pensamientos, reflexiones y emociones, dando principal relevancia al rol de la motivación y la vocación, un componente afectivo fundamental para este periodo de constante aprendizaje, marcado por el bajo apoyo social y los cuestionamientos a la formación inicial docente. Se discuten tres elementos emergentes en los poemas: la soledad, la frustración y la perseverancia. Se concluye sobre el rol de los diferentes actores sobre el apoyo al malestar propio de este período.

Palabras Clave: [Inserción laboral docente](#), [Afectividad](#), [Experiencia docente](#), [Indagación Poética](#).

to the role of motivation and vocation, a fundamental affective component in this period of constant learning, marked by low social support and questions about initial training in teaching. Three emerging elements in the poems are discussed: solitude, frustration and perseverance. It concludes on the role of the different actors in supporting the malaise typical of this period.

Keywords: [Teaching placement](#), [Affectivity](#), [Teaching experience](#), [Poetic Inquiry](#).

INTRODUCCIÓN

En base a diversas investigaciones referidas al ámbito educacional, se ha establecido que los primeros años de ejercicio docente se caracterizan por ser un gran desafío profesional, debido a las vivencias que experimenta el profesorado durante este proceso.

En estos primeros años de ejercicio, el profesor principiante se enfrenta a muchas situaciones que le resultan desconocidas. Por un lado, la literatura establece que este hecho se debe a que existe cierta distancia entre el proceso de formación y los reales requerimientos de la labor docente (Latorre, 2005; Sánchez & Jara, 2018). Por otro, habría ciertos aprendizajes que solo se adquieren en el ejercicio de la profesión (Ruffinelli, 2014; Ruffinelli, Cisternas & Córdova, 2017). Esto repercutirá en que finalmente los docentes no solo deben enseñar, sino también aprender a enseñar (Marcelo, 2012; Ruffinelli, 2014).

En este escenario, se determina que la formación inicial docente no finaliza en la titulación, más bien, esta continúa en la etapa de inserción laboral, la que abarca entre los 3 a los 5 primeros años de trabajo (Vaillant, 2009; Marcelo, 2012; Ruffinelli, 2014; Flores, 2014; Ayala, Ortúzar, Flores & Milesi, 2015; Solís, Núñez, Contreras, Vásquez & Ritterhausen, 2016). Este período es considerado fundamental para el aprendizaje de un docente y consiste principalmente en la adquisición de mayores niveles de conocimientos y destrezas, permitiendo el paso progresivo a ser un profesor experimentado (Marcelo, 2012).

Bajo este marco, surge la pregunta central ¿cómo es la experiencia afectiva de los profesores durante su proceso de inserción laboral? La cual se apoya en la pregunta ¿qué percepciones, pensamientos y reflexio-

nes tienen los profesores sobre este período? A partir de este cuestionamiento, se decidió entrevistar a 9 profesores experimentados de la región Metropolitana, que hayan vivenciado el proceso de inserción laboral. La entrevista fue transcrita y codificada en forma de poesía utilizando la metodología de transcripción poética. Representar los resultados de esta forma, permitiría rescatar de mejor modo ciertos elementos involucrados en las vivencias del profesorado que con otras metodologías de investigación podrían no abordarse en su complejidad: el componente afectivo. Por esto, se pretende analizar estas experiencias considerando el escenario completo involucrado la inserción laboral de un docente.

Como resultado, se elaboraron 9 poemas, de los que se seleccionaron 5 para ser exhibidos en este artículo. Estos intentan representar las vivencias involucradas en los primeros años de ejercicio docente dando cuenta de algunos elementos de estas experiencias como fueron las dificultades enfrentadas, reflexiones, emociones y percepciones sobre estos primeros años, lo que aporta una nueva mirada a un antiguo problema (Latorre, 2006) desde la óptica de una metodología de investigación novedosa.

MARCO TEÓRICO

Durante la inserción profesional, el docente experimenta un proceso de socialización, el cual se conoce por ser un periodo de integración progresiva a la cultura escolar. Esto se logra mediante la asimilación e internalización de una serie de conocimientos y destrezas necesarias que le permitirán desarrollarse en esa organización (Marcelo, 1992). La transición se caracteriza por “la adquisición de una variedad de aprendizajes intensivos y de enmarcadas tensiones (Marcelo, 2012) debido a que

se enfrentan a situaciones hasta entonces desconocidas” (Ayala, Flores, Ortuzar & Milesi, 2015, p. 120).

Muchas de estas situaciones se relacionan a dificultades, como deficiencias del profesorado en el conocimiento disciplinario (Cisternas & Elena, 2016) y saberes pedagógicos (Fandiño & Castaño, 2009; Marcelo, 1988 & 2012; Flores, 2014; Ruffinelli, 2014), falta de competencias para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (Flores, 2014; Solís et al., 2016), la dificultad de impartir una enseñanza respondiendo a la diversidad, (Cisternas, 2015; Cisternas & Elena, 2016), la construcción de elementos de evaluación (Cisternas, 2016) y los problemas de conducción de la disciplina en aula, asociado al gran número de alumnos en sala y al bajo manejo de situaciones de alto riesgo social (Beca & Boerr, 2009; Flores, 2014; Solís et al., 2016).

Por otro lado, a estas situaciones relacionadas directamente con la sala de clase, se le añade los desafíos que el docente experimenta fuera de la sala de clases como las dificultades para relacionarse con los apoderados (Flores, 2014; Solís et al., 2016) y al manejo de estrategias para insertarse a la institución (Ruffinelli, 2014; Solís et al., 2016). En adición, los profesores manifiestan que existe una gran presión social y altas exigencias a la labor docente (Camacho & Padrón, 2006) y por consecuencia la sobrecarga laboral (Ruffinelli, Cisternas & Córdova, 2017).

Las dificultades a las que se ven enfrentados los profesores principiantes conllevan a que experimenten el proceso como un período de “sobrevivencia” (Vaillant, 2009) en el cual se ven obligados a resolver los problemas mediante “ensayo y error” (Marcelo, 2011; 2012; Ruffinelli, 2014), generando grandes frustraciones y a la vez profundas tensiones (Solís et al., 2016). Junto a

lo anterior, Cisternas (2016) añade que “la identidad de los profesores se va construyendo sobre las respuestas ante incidentes críticos y un conjunto de representaciones explícitas sobre su rol, la enseñanza y el aprendizaje” (p. 45).

Por ello, Marcelo (1988), declara que durante sus primeros años, los profesores se caracterizan por sentirse inseguros y desconfiar en sus capacidades. Además, la investigación realizada por Camacho & Padrón (2006) determina que estos sienten temor de revelar sus problemas profesionales a sus colegas, ya que lo asocian a síntomas de fracaso. La incertidumbre exhibida por los profesores se puede explicar a través del término “choque de la realidad” acuñado por Veenman (1984, citado en Gorichon, Ruffinelli, Pardo & Cisternas, 2015), el cual hace referencia al impacto que experimentan los docentes los primeros años, sin tener una idea certera de lo que va a significar este periodo.

Marcelo (1988) menciona que esas percepciones serían responsabilidad de las instituciones formadoras por no preparar a los docentes para enfrentarse de manera adecuada a las complejidades involucradas en la labor educativa, definiendo las prácticas impartidas como ficticias e idealizadas (Flores, 2014). De este modo, los profesores manifiestan que la forma de afrontar los primeros años de inserción depende directamente de la formación inicial recibida, de las características del contexto escolar al que se insertan y de las condiciones personales de cada uno (González, Araneda, Hernández & Lorca, 2005; Beca & Boerr, 2009; Marcelo, 1988; Ruffinelli, 2014; Cisternas, 2015; Solís, et al, 2016; Ruffinelli, Cisternas & Córdova, 2017).

Para abordar, o bien anticiparse a las dificultades mencionadas que experimentan durante sus primeros

años, diversos autores han planteado múltiples sugerencias que posibiliten facilitar el proceso de inserción profesional, a fin de que este sea positivo.

En primer lugar, el contexto en el cual se trabaja el profesor tiene una incidencia fundamental en sus prácticas pedagógicas iniciales (Latorre, 2005; Marcelo, 2012). Los establecimientos que han logrado mejores desempeños en diversos indicadores de calidad muestran que los buenos resultados se relacionan directamente con aquellos docentes que tuvieron una interacción constante entre los integrantes de la comunidad escolar (Barber & Mousher, 2008), ya sea mediante un programa de inducción formal o por métodos informales (Flores, 2014).

Los programas de inserción corresponden a un proceso sistemático y organizado que pretende proporcionar apoyo sostenido a los profesores mediante un constante análisis y reflexión sobre su práctica. (Marcelo, 2012). Este hecho permitiría abordar de mejor manera los principales problemas a los que se enfrentan y facilitar su continuo desarrollo profesional con la finalidad de lograr una mejor adaptación a su rol docente y facilitar la integración efectiva al establecimiento (Vezub, 2011; Marcelo, 2012; Ayala et al., 2015; Andrade, Iturralde & Marriot, 2018).

En cambio, cuando no existe cierto acompañamiento, las dificultades pueden influir fuertemente en la experiencia del profesorado (Marcelo, 2012) teniendo como posibles consecuencias la tan frecuente deserción profesional (Ruffinelli, Cisternas & Córdoba, 2017) que comprende al 25% de los docentes en su quinto año de ejercicio (López, 2015).

Generalmente los profesores principiantes adquieren experiencias y enfrentan las dificultades solicitando apoyo a profesores experimentados o recurriendo a

fuentes e instituciones externas al establecimiento para recibir ayuda (Flores (2014), como se citó en Ayala, Ortúzar, Flores & Milesi, 2015; Solís et al., 2016). Por lo mismo, se sugiere a los docentes que aprendan de sus colegas reconocidos dentro de la institución como modelos ejemplares, observando distintas clases y trabajando de manera colaborativa; lo que permite su constante desarrollo profesional (Marcelo, 2012). Valli, 1992 (como se citó en Marcelo, 2012) plantea que tanto la imitación acrítica modelos como el aislamiento de sus colegas corresponden a problemas que amenazan la enseñanza.

Otro aspecto que se sugiere abordar en el proceso de inserción docente y que se considera como un indicador de éxito, es el establecimiento de relaciones cercanas con los alumnos. Este hecho favorece a las adaptaciones que el docente debe realizar para abordar los intereses de cada estudiante y acoger las necesidades individuales presentes en cada curso, para así, propiciar un óptimo clima de aprendizaje (Cortez, Fuentes Villablanca & Guzmán, 2013).

Además, las creencias que sostienen los docentes, destacados por Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzmán (2013), junto con su concepción sobre el valor de la vocación y la pasión, son elementos cruciales en el proceso de enseñanza. Ellos enfatizan que estos elementos inciden directamente en la motivación generada en los estudiantes. Así, un profesional *con vocación* puede desempeñarse de manera mucho más completa que aquel que tenga una concepción de su docencia como un trabajo meramente.

Por último, tanto las experiencias escolares como personales del sujeto influyen en su práctica docente. El contexto escolar y la posición del individuo dentro de éste condicionan su manera de pensar y de actuar

(Latorre, 2006), asimismo, las creencias que sostenga sobre la enseñanza (Guerra, 2012; Sánchez & Berger, 2019) podrían influir en sus modos de experimentar el ejercicio docente.

Con todo lo anterior, se evidencia cierto acercamiento metodológico al problema que deja un espacio abierto a la exploración afectiva de la experiencia de la inserción laboral docente desde una perspectiva que promueva una visión holista de los discursos. De este modo, se propone analizar las experiencias de inserción considerando las perspectivas singulares de los docentes y sus subjetividades. Éstas son un elemento clave para analizar la práctica docente, ya que las personas toman decisiones y actúan a partir de visiones subjetivas (Latorre, 2006). El presente artículo intenta ofrecer nuevas luces a esta experiencia a partir de un novedoso acercamiento metodológico que se describe a continuación.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativa, de diseño fenomenológico con enfoque narrativo. Ésta pretende recoger las experiencias e historias de vida sobre los primeros años de ejercicio profesional de ciertos docentes (Hernández, 2010) con la finalidad de representarlas en forma de poesía.

Para esto, se ha recurrido a la metodología de Investigación Basada en el Arte (IBA), la cual utiliza elementos artísticos y estéticos para buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia. Ésta promueve la reflexividad del lector, ya que la expresión artística revela aspectos individuales de lo estudiado en función a cómo se sienten, miran y actúan durante su proceso (Hernández, 2008). Además, la representación artística facilita la empatía y permite ver a través de los ojos del

investigador. "Oyendo, viendo y sintiendo los detalles de una experiencia vivida" (2008, p. 109).

De acuerdo con Larraín (2015), la dimensión estética cumple un importante papel en relevar las dimensiones afectivas de la experiencia humana. Así, la estética colabora en la creación y comunicación del sentido y significado de la experiencia, al complementar el vacío que se encuentra en la comprensión pragmática del discurso. De este modo, la IBA permite mediar la comprensión del fenómeno estudiado al colaborar con la comprensión y evocación de los elementos emocionales en el trabajo investigativo (Butler-Kisber, 2002).

Esta empatía sería clave para entender el proceso de inserción en su totalidad, abarcando todos los elementos que se ven implicados y que influyen en la experiencia vivida por los docentes durante sus primeros años (Álvarez, 2010; Jones, 2010). No sería correcto estudiar el proceso de inserción docente basándose solo en los datos ya procesados que entregan otras investigaciones. Al intentar adoptar y transmitir la posición de los docentes y empatizar con la afectividad involucrada en esta experiencia, se hipotetiza que se podría construir una apreciación más compleja sobre cómo se vive la inserción docente.

La muestra estuvo constituida por 9 profesores de Educación Básica, que estaban ejerciendo dentro de la Región Metropolitana. Estos docentes son profesionales experimentados, es decir que llevan entre 5 a 8 años de ejercicio (Marcelo, 2012).

Los criterios de selección de la muestra corresponden al sistema de provisión del establecimiento, es decir, si eran de carácter público o privado (OECD, 2018), la ubicación de éste dentro de la región (Sector Oriente, Poniente, Centro, Norte y Sur) y al sexo del profesorado.

Cabe señalar que se consideró la proporción de los establecimientos según cada criterio a fin de representar de mejor manera la realidad nacional, ver en Tabla 1 (Comisión Nacional de Acreditación, 2018).

La información fue recolectada mediante una entrevista semiestructurada (Hernández, 2010) con la intención de indagar sobre las experiencias vividas durante el pro-

ceso (2006). Entiéndase por ello que, además de hechos pragmáticos, se pretende abordar los sentimientos y emociones involucrados en la experiencia, los cuales sabemos que influyen directamente en la manera que percibimos la realidad (Bisquerra, 2003). De esta forma, y siguiendo a Carl Leggo (2018) se aspira ampliar las fronteras de los enunciados y palabras para vehicular

Profesor entrevistado	Sexo	Financiamiento	Ubicación geográfica en la Región Metropolitana	Comuna	Cantidad de años ejerciendo
Isabel	F	Privado	Oriente	Lo Barnechea	5
Carla	F	Público	Poniente	Pudahuel	6
Rodrigo	M	Público	Poniente	Maipú	6
Matías	M	Privado	Oriente	Las Condes	6
Sofía	F	Privado	Norte	Colina	7
Catalina	F	Público	Centro	Santiago	7
Tamara	F	Público	Sur	La Pintana	8
Rosa	F	Privado	Oriente	Vitacura	8
Jorge	M	Público	Sur	Lo Espejo	8

Tabla 1. Selección de muestra teniendo en cuenta el sexo del participante, la ubicación geográfica, la comuna y el tipo de financiamiento que recibe el establecimiento donde se encuentra trabajando en la actualidad.

ceso de inserción. En primera instancia, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas, con el propósito de tener una extensión narrativa, que posteriormente se codificó en forma poética (Butler-Kisber, 2002).

Se ha seleccionado la forma de analizar y de representar los datos mediante poemas debido a que en esta investigación se pretende abordar aquellos elementos que otras metodologías no abarcan (Barone & Eisner,

significados de formas más complejas y ricas, de modo que el lector pueda formular su propia comprensión en base a lo que ocurre en el proceso de inserción.

Al igual que en Loads, Marzetti & McCune (2019), se confeccionó en primer lugar una pauta de entrevista para su posterior testeó. En base a lo obtenido en la entrevista piloto, se adecuó para comenzar con la entrevista a los profesores seleccionados. Cada una fue realizada

por dos entrevistadores y grabada. De manera consecutiva, se transcribió literalmente lo manifestado por el entrevistado y lo obtenido fue leído y releído (Jones, 2010) a fin de seleccionar las frases que respondieran en mayor medida al objetivo de la investigación. Al mismo tiempo, se dio espacio a los elementos propiamente emergentes de las entrevistas.

Siguiendo a Loads, Marzetti & McCune (2019), las frases seleccionadas fueron agrupadas por los investigadores de tal modo que expresaran los elementos centrales del relato de los entrevistados. Además, por cada entrevista se hizo un pequeño resumen sobre las ideas más importantes y/o esencia de lo comunicado. En base a esto último, se transformó cada una de las frases del entrevistado en versos, para finalmente componer el poema definitivo.

Por último, los investigadores hicieron comentarios sobre su experiencia con la codificación de cada poesía con el objetivo de aportar confiabilidad al proceso. Acorde con Taylor & Bogdan (1987), es el investigador quien “selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción” (p.25), por lo que se considera valioso para el análisis poder contar con una discusión reflexiva de la posición que toman los investigadores durante el proceso.

Cabe destacar que las palabras utilizadas son las propias de los participantes y se organizaron en base a las necesidades del investigador (Clarke et al, 2005, como se citó en Jones, 2010). Es decir, se modificaron algunos tiempos verbales, género y número para cumplir el objetivo del estudio y estar en línea con el modo artístico propio de la metodología.

Es importante recalcar que los profesores entrevistados no participaron en la creación del poema, ya que en este se representa lo que al investigador le parece significativo en línea a los objetivos propuestos.

Todos los poemas fueron analizados en función de la pregunta de investigación planteada en un inicio; para presentar una muestra de ellos, se escogió las poesías que cumplían de mejor modo con este requisito, es decir, poesías que fueran fieles reflejos de la diversidad de vivencias docentes sobre sus primeros años.

Al finalizar su elaboración, y para hacer una triangulación de teorías (Hernández, 2010), cada poema fue presentado a cuatro personas de diferentes áreas de desempeño laboral para corroborar que se haya querido transmitir los aspectos centrales de cada experiencia. A partir de la retroalimentación recibida, se realizaron algunas modificaciones menores. Tal como Hernández (2010) detalla, la finalidad de esto es “analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio” (p. 476). Por otro lado, se identificó que a partir de la quinta entrevista se alcanzó una saturación de categorías.

En la presente investigación hay consideraciones éticas las cuales se deben tener presentes para su realización. En primer lugar, la participación de los entrevistados fue voluntaria, la cual fue consultada previamente y acordada mediante un consentimiento informado, aclarando el propósito y la metodología utilizada. Asimismo, se resguarda la identidad de los entrevistados, utilizando un pseudónimo para cada profesor o profesora. Por otra parte, la información obtenida será guardada por un periodo de 2 años y luego eliminada.

RESULTADOS

Poema 1: Rodrigo Pega Titánica

Meterte a un colegio que es un caballo,
un trencito andando bien rápido:
un carrusel de emociones.

Mi primer año fue un desastre,
fue horrible.

Me costó mucho.
Mucho, mucho, mucho
Pega titánica,
no tenía herramientas.

Al principio está la declaración:
"Nosotros te apoyamos en todo"

No es tan así.
Si y no.
Si el caso es complicado,
nunca.

Aconsejo:
Tiempo.
Hay que darse el tiempo.
Conocer a los estudiantes,
conocer la cultura escolar.

Aconsejo:
No perder el ánimo.
Centrarte en lo que quieres lograr.
Ponerle corazón.

No pierdan nunca el ánimo,
enseñar es una cuestión super hermosa.
Educar es bello, es bonito
se disfruta de verdad.
Disfrútalo,
te va a salir bien

*

Poema 2: Carla Sobreviví

Sobreviví.
Traté de restablecerme,
respiré profundo y volví a la sala.
Me hice cargo de todo,
es lo que puedo decir:
sobreviví.

Llegaba triste a mi casa,
mi familia me decía: ¡renuncia, renuncia!
Pero no puedo llegar y renunciar.
Tengo que poder,
tengo que avanzar.

Lo más difícil...
lidiar con el problema emocional de los niños,
y el desgaste emocional propio
Me enfermé.
¿A qué nivel hemos llegado?
Tengo que ver cuáles son mis límites.

Yo quiero mucho a mis estudiantes,
pero tampoco puedo solucionarles la vida.
Quizás debo contenerlos más:
abrazarlos.

Indagar desde lo emocional.
Recurrir a otras cosas
para tratar este tipo de situaciones
que se repiten, y se repiten, y se repiten,
una y otra vez.

Pucha, me he equivocado harto,
y no es la idea,
porque estamos trabajando con niños,
y uno también puede hacer daño.
Es peligroso.

Rescato cosas buenas,
el desafío:
el ver cuáles son mis límites.
El autocuidado,
un desafío bastante grande.
No es fácil.

*

Poema 3: Sofía
Aprender

El primer año es todo nuevo,
todo difícil.
Estás sola frente a un grupo.
Una montaña rusa de emociones.

Nunca hubo un apoyo.
"Toma, estos son tus niños,
hazte cargo de ellos"
Estás sola.
A mí nadie me dijo esto.

¿Qué le pasa a mi cuerpo?
Me dan ganas de gritarles: "¡CÁLLENSE!".

Ahora voy a respirar,
voy a contar,
voy a aplaudir.
Voy a hacer otra cosa.

¡Apoyo de los profesores!
Dejar que las viejas te empapen.
Eso es:
escuchar e ir aprendiendo,
ver, preguntar y apoyarse.

Preguntar todo el rato,
apoyarse en esa gente,
tener confianza.
Así,
así vas aprendiendo.

Los primeros años:
intensísimos.
Pero por lejos,
los más entretenidos.

*

Poema 4: Jorge
Gracias profe

Los primeros años
quería ser superhéroe,
quería hacerlo todo.
Venía con una mochila de innovación,
y me tiraron para abajo.

Chao el resto,
Chao los demás.
¡No te vendas al sistema,
tienes que hacer la diferencia!

Tratar con personas
Tratar con niños.
¡Emociones!
Ahí está la vocación,
está el amor.

Escúcheme por favor:
Prepararlos emocionalmente
a lo que se pueda venir.
Hacerlos reflexionar,
compartámoslo,
intentémoslo.

"Gracias profe por su ayuda".
Y ahí uno piensa:
Lo estoy haciendo bien.
Eso te va motivando a seguir trabajando.
Es mágico.
¡Ya estoy preparado para ser profesor!

*

Poema 5: Catalina
Fue solo un tiempo

Esto no me la va a ganar
No, no me la puede ganar.
Manejo de grupo:
Ese fue mi gran problema.
Había que normalizarlos,
la principal dificultad.

Consciente de que uno necesita apoyo,
no puedes hacerlo sola.
Iba probando y copiando ideas
Mirando a los viejos:
Tranquilidad y cercanía.

¿Cómo continúas, qué haces tú?
La práctica hace al maestro,
Ser perseverante.
Fue solo un tiempo.

Hoy día no funciona,
pero mañana va a funcionar.
En el momento que te sientes más segura en la sala,
todo se vuelve rosa.
Esto no me la va a ganar.

*

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos intentan representar las vivencias sobre los primeros años de ejercicio docente de algunos profesores. De estos resultados, se puede distinguir que las situaciones a las que se ven enfrentados durante sus primeros años, influyen en la experiencia afectiva del individuo. A su vez, este aspecto determina la forma en que el educador percibe su proceso de inserción. La construcción poética del enunciado logra ofrecer nuevos elementos a la investigación en el proceso de inserción docente, a partir del efecto estético en la subjetivación de la experiencia (Larraín, 2016).

Como se evidencia, los entrevistados manifiestan haber experimentado dificultades similares, tal como se presenta en la literatura. Los resultados de esta investigación apuntan a dificultades relacionadas al manejo de grupo (Fandiño & Castaño, 2009; Marcelo, 1988; 2009; Flores, 2014; Ruffinelli, 2014), a la deficiencia de saberes pedagógicos (Fandiño & Castaño, 2009; Marcelo, 2012; Flores, 2014; Ruffinelli, 2014), al poco tiempo para el trabajo administrativo (Marcelo, 1988 & 2016; Ruffinelli et al, 2017) y al manejo de competencias para insertarse en la institución (Ruffinelli, 2014; Solís et al., 2016). Sin embargo, a pesar de tener varios aspectos en común, la experiencia de cada uno está influenciada por las dinámicas del micro y macro contexto educativo a las cuales deban ajustarse, debido a que se inician en espacios educacionales muy diversos (Ruffinelli, Cisternas & Córdova, 2017). Por ello, es imprescindible comprender que cada experiencia es individual, única y auténtica (Beca & Boerr, 2009; Cisternas, 2015; González, Araneda, Hernández & Lorca, 2005; Ruffinelli, Cisternas & Córdova, 2017; Marcelo, 1988), y los resultados de esta investigación aportan a la visibilización de ello.

Los entrevistados aluden a que percibieron los primeros años como un período de “sobrevivencia” (Vaillant, 2009) en donde tuvieron que enfrentar estas dificultades por cuenta propia, probando constantemente nuevas estrategias mediante el “ensayo y error” (Marcelo, 2011; 2012; Ruffinelli, 2014). Por esto mismo, identifican el periodo de inserción como un proceso de muchas tensiones y frustraciones profesionales (Solís et al., 2016). En las poesías se puede dar cuenta de la inseguridad y ambivalencia que sintieron sobre sus propias capacidades durante los primeros años (Marcelo, 1988).

En relación con lo anteriormente señalado, se puede inferir que las vivencias afectivas que experimenta el profesor influyen en su quehacer. Por ello, es posible reflexionar sobre el impacto que tendrían las dificultades mencionadas en la manera en que los docentes perciben su experiencia, y por tanto, en su desempeño profesional.

Así, es importante profundizar en cómo los profesores estudiados experimentaron sus primeros años. En relación a la investigación, se puede concluir que las principales afecciones ligadas al proceso de inserción se relacionan con el sentimiento de soledad, frustración y con la virtud de la perseverancia.

En cuanto al primer punto, la principal determinante se asocia a la falta de apoyo recibida por parte del establecimiento educativo. Esto lo podemos evidenciar en el poema de Sofía cuando señala “nunca hubo un apoyo... estás sola” o en el de Rodrigo “al principio está la declaración: nosotros te apoyamos en todo, no es tan así... si el caso es complicado, nunca”. Todos los procesos de inserción estudiados carecieron de apoyo o inducción formal. Por ello, los profesores reiteran la importancia

de recurrir a otros docentes o al equipo directivo para abordar de mejor manera las situaciones imprevistas en la práctica.

Por otro lado, existe un verdadero divorcio entre el proceso de formación Inicial y los reales requerimientos de la labor docente, que desembocan en que los profesores sientan estos años como un periodo de profundas frustraciones y desgaste emocional.

La incapacidad de dar soluciones a los problemas utilizando las herramientas entregadas en la formación inicial, es uno de los comentarios que más se repitió en las entrevistas. Lo anteriormente señalado se puede identificar en el poema de Sofía “el primer año es todo nuevo. A mí nadie me dijo eso”, en el de Jorge “venía con una mochila de innovación y me tiraron para abajo” y en el de Rodrigo “No tenía herramientas”. Es posible reflexionar considerando que este periodo de formación posee como objetivo preparar a los futuros docentes para afrontar de mejor manera este periodo de inserción y la experiencia de los profesores apunta a que ello no se está cumpliendo y, lo que podría ser más preocupante, generaría un gran costo emocional.

De este modo, es evidente preguntarse por cómo pueden tener una experiencia positiva si la formación inicial no está desarrollando correctamente las habilidades que necesita el profesorado para ejercer su labor y las instituciones educativas no han elaborado procesos de inducción efectivos.

Con respecto al último punto, existe cierto grado de desgaste emocional causado por la falta de acompañamiento y de herramientas pedagógicas, llevando al profesor a tener que buscar sus propias estrategias para poder “sobrevivir” a este proceso. Carla en su poema explicita que estos factores la llevaron a sentirse sobre-

pasada e incapaz de continuar con su labor profesional. Esta experiencia, por lo tanto, podría ser el germen de la deserción profesional como modo de combatir la experiencia afectiva de malestar.

A modo de ejemplo, podemos entenderlo en el verso "Lo más difícil... el desgaste emocional propio. Me enfermé, ¿a qué nivel hemos llegado?" Esta misma pregunta es la que se quiere extender al lector. Es imprescindible comprender la relevancia que posee la formación inicial docente y los programas de inserción laboral en la trayectoria de esta profesión. Como se mencionó en el marco teórico, es muy alto el número de docentes que desertan durante los primeros años de ejercicio profesional. Por tanto, ¿A qué nivel los docentes deben llegar para que las instituciones empaticen con esta experiencia? Es indispensable reestructurar tanto el proceso de formación como el proceso de inserción de un profesor para hacer frente a este malestar evidente y extendido.

Otro resultado relevante que emergió en las entrevistas es el sentimiento de la falta de apoyo social y la desvalorización de la profesión docente por parte de la sociedad y del entorno cercano que rodea al profesorado. Esto genera un fuerte impacto en su autoestima, imagen profesional y en las concepciones pedagógicas que tienen sobre ellos (González, Araneda, Hernández, Lorca, 2005). Los profesores entrevistados manifestaron la falta de apoyo de sus más cercanos o pares ante su desempeño profesional. Por ejemplo, Carla menciona "Mi familia me decía: ¡renuncia, renuncia!". Bellei y Valenzuela (2010) indican que existe una "percepción generalizada de que la docencia no es una profesión de alto estatus" (p. 20), la que junto con el componente económico, incide en presionar a los profesores por desertar ante las eventuales dificultades, y buscar otra

profesión o formas de generar ingresos. Se reitera esta idea en el verso de Jorge: "Venía con una mochila de innovación, y me tiraron para abajo". Este problema en particular suele provocar una sensación de duda sobre su permanencia en la institución o incluso si deben continuar su labor docente.

A pesar de lo señalado, llama la atención el ímpetu y valentía que manifestaron los profesores estudiados para enfrentarse a esta situación. Así, otra de las experiencias sobre estos primeros años se relaciona con la virtud de la perseverancia, aspecto poco documentado en investigaciones anteriores.

Es la identificación con la profesión lo que motiva a los docentes a superar las dificultades y presiones sociales que se presentan en este proceso de inserción (Gracia, 2007). Se puede notar esta fuerza estimulante a persistir, en el poema de Carla en donde ella señala "No puedo llegar y renunciar. Tengo que poder, tengo que avanzar" o en el de Jorge, quien detalla "chao con el resto, chao con los demás. ¡No te vendas al sistema, tienes que hacer la diferencia!" Los entrevistados valoran el desafío - cognitivo y afectivo - como un componente clave en el continuo proceso de aprendizaje. Como dice Catalina "la práctica hace al maestro. Ser perseverante. Fue sólo un tiempo". Ellos logran significar estas situaciones como una etapa que próximamente serán capaces de superar, reflexionar sobre ellas y aprender.

Con todo lo anterior es posible dar cuenta que la experiencia de inserción laboral docente tiene un fuerte componente afectivo, lo que lleva a elaborar sus primeros años como cargados de sentimientos y emociones en su mayoría negativos, fuentes de malestar y posiblemente catalizadores del abandono del ejercicio docente. A pesar de esto, se puede hipotetizar que es el valor dado

a la vocación profesional lo que moviliza a perseverar frente a experiencia de malestar, para así convertirse progresivamente en profesores experimentados.

CONCLUSIÓN

La investigación presentada ayuda a transparentar a los futuros docentes cómo puede ser la experiencia a la que se enfrentarán en sus primeros años de trabajo. Como se da cuenta en las poesías y siguiendo a las investigaciones previas, los docentes pueden sentir que no tienen herramientas suficientes para hacer frente a las dificultades; con todo, este artículo contribuye en dar cuenta que el modo de experimentar de dificultad da cuenta de cierta complejidad afectiva, lo que podría explicar en parte las repercusiones que tiene en el modo de enfrentarlas (Riera, 2010).

Presentar estas experiencias por medio de la indagación poética hace eco y ofrece un nuevo sentido a lo dicho por Escobar y Ramírez, (2010): al leer estas experiencias, el lector puede aprender de lo que otros hicieron. De este modo, “ella y/o él hace sus propios análisis y saca conclusiones que lo inducen a adoptar una forma propia de aplicación, según sea la concepción del mundo y de la vida que ilumina su práctica.” (pg. 104).

No hay una solución única para superar esta etapa y convertirse de manera inmediata en un profesor experimentado, sino únicamente estar dispuestos a aprender de aquello que les gusta y progresivamente, convertirse y autodenominarse profesores experimentados.

Por medio del lenguaje poético, este artículo ofrece diferentes situaciones que podría experimentar el lector a futuro y así, convertirse en un instrumento de apoyo el cual pueda facilitar el proceso de inserción. Por otro lado, el aporte estético en la construcción de significado podría contribuir a quienes ya han experimentado vivencias

similares, ofreciendo nuevas luces de comprensión propia y generar cierta empatía colectiva.

Sin embargo, se hace necesario recalcar que se busca dar cuenta de un fenómeno conocido aportando desde las complejidades afectivas de la experiencia de inserción laboral docente, considerando las reflexiones, pensamientos y emociones vividas en este periodo y conservando la subjetividad de cada persona, por lo que no busca dar una respuesta universal para todos. En consecuencia, es probable que decepcione a aquellos que buscan una respuesta unívoca al objetivo de la investigación. Se invita además a realizar la lectura desde una mirada interpretativa para así comprender en profundidad lo que se quiere comunicar (Loads, Marzetti & McCune, 2019). Con todo, es una metodología que requiere seguir siendo aplicada y revisada, en búsqueda de una mayor exploración de sus posibilidades y otorgando cierta sistematicidad al enfoque

Independientemente de las realidades vividas por cada uno, todos los entrevistados comparten que los primeros años de ejercicio laboral son difíciles. Esto se puede relacionar con la escasez de instancias donde puedan problematizar las experiencias que han tenido dentro y fuera de la sala de clases por lo que se espera que el presente artículo pueda colaborar en generar y sostener dichas instancias. Queda en evidencia la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo para aprender a partir de sus experiencias y acompañar este proceso de constante desarrollo profesional. Sería importante incorporar a diferentes actores del sistema educativo como los formadores de docentes, líderes de instituciones educativas o gubernamentales para relevar los aspectos afectivos que se involucran en el ejercicio docente en sus primeros años.

Llama la atención que existen muchas contradicciones discursivas en torno a la figura del docente que en la actualidad ha aumentado (Rozas & Vergara, 2013), tal como se evidenció en las poesías. Este artículo, permite transparentar la experiencia de los profesores desde su realidad considerando cómo se sienten, contribuyendo a disminuir esa distancia social que existe con aquellos que están ajenos al mundo de la educación. De esta manera, se podría aplacar el impacto que tiene y, así, no convertirse en un obstáculo para los profesores, afectando en su permanencia en la labor docente o en la motivación que tienen (Rozas & Vergara, 2013).

Se hace esencial que se tome conciencia sobre los desafíos y la gran carga afectiva que hay al decidir ser profesor. Los docentes tienen un difícil camino que consta en cumplir con el gran nivel de responsabilidad y exigencias que la sociedad impone y sobrellevar de buena manera la carga afectiva implicada en la labor. Sin embargo, el único aspecto que todos los entrevistados reiteran que permite trascender y no desmotivarse es la vocación: sentir que encontraron el lugar que realmente les gusta y permanecer ahí pese a los inconvenientes. Gracia (2007) hace una interesante analogía sobre la vocación docente y Don Quijote de la Mancha que parece relevante agregar para finalizar la reflexión. Es menester enfatizar que la docencia requiere una alta dosis de vocación, donde todos quienes decidan educar, deberán luchar contra todo quien se imponga mediante la fe, la esperanza y el amor profundo. Es lo que el educador ha tenido que hacer históricamente tal como Don Quijote, que pese a la adversidad, tiene una misión la cual deberá cumplir y realizar con profundo amor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. G. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10129>
- Andrade, M., Iturralde, R. & Marriot, G. (2018). La Inducción a Docentes en la Gestión Educacional, una experiencia exitosa. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 5(4), 434-447.
- Ayala, P., Ortuzar, M., Flores, C. & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (2), 119-135.
- Barber, M, Mourshed, M (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/InformeMcKensey>
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. *Complementary methods for research in education*, 2, 75-116.
- Beca, C. E. & Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 109-118.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?. *Fin de ciclo*, 257-283.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful portrayals in qualitative research: The road to found poetry and beyond. *The Alberta Journal of Educational Research*, 48 (3), 229-239
- Camacho, H., & Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 209-232.
- Cisternas, T. (2015). *Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial*. CIDE, Universidad Alberto Hurtado.

- Cisternas, L. & Elena, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). Carreras de pedagogía. Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.
- Errázuriz, L. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el factor invisible. *Revista Arte, individuo y sociedad* 27 (1), 113-132.
- Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia* 2(1). Recuperado en: <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Fandiño, G. & Castaño, I. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado* 3(1), 118-128.
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 41-55.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J. & Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31 (1), 51-62.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., & Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación* 66, 1-20.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (XL), 807-816.
- Guerra, P. (2012). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*. 26, 85-118.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed). México: McGraw-Hill.
- Jara, J. & Sánchez, G. (2018). Habilidades profesionales asociadas a la docencia. Fijando posiciones de profesores en formación. *Sophia Austral*, (22), 247-269. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000200247>
- Jones, A. (2010) Not some shrink-wrapped beautiful package: using poetry to explore academic life. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 591-606.
- Larrain, A. (2015). The role of aesthetics in experience. In J. Cresswell, A. Haye, A. Larrain, M. Morgan, G. Sullivan, (Eds.), *Dialogue and debate in the making of theoretical psychology*. Toronto: Captus University Publication.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre la formación inicial y el ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-12.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: Las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41-63.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the Academy: A Language of Possibility. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 69-97.
- Loads, D.; Marzetti, H. & McCune, V. (2019). Don't hold me back: Using poetic inquiry to explore university educators experiences of professional development through the Scholarship of Teaching and Learning, *Arts and Humanities in Higher Education*. Doi: 10.1177/1474022219846621.
- López, I (2015). *Retiro temprano de Profesores del Sistema Educativo de Chile*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137123/Retiro%20temprano%20de%20profesores%20del%20sistema%20educativo%20de%20Chile.pdf?sequence=1>

- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221.
- OECD (2018). *Educación en Chile Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile: OECD. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- Riera, R. (2010). *La Connexió emocional*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Rozas, M. & Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 13(25), 42-51.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente. ¿Iguales para todos? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 11(1), 7-24.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Revista de Investigación Educativa latinoamericana*, 51(2), 56-74.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. & Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sánchez, F. & Berger, C. (2019). Definiciones y creencias educativas que configuran el rol docente en la educación. *Revista Saberes Educativos*, (3), 95-121. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53791>
- Solís, M., Núñez, C., Vázquez, N., Contreras, I. & Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 201-221.
- Surrallés, A. (2005). Afectividad y epistemología de las ciencias humanas. *AIBR. Revista de antropología iberoamericana*, (Esp), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/623/62309911.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), <https://doi.org/10.3102%2F00346543054002143>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIIE*, 30, 109-132.