



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DESAFÍOS AFECTIVOS DEL PROFESOR NOVEL AL
EDUCAR**

**Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

Irma Leticia Reyes Rodríguez

Presidente: Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Secretaria: Dra. María del Carmen Díaz Mejía
Vocal: Dra. Felicia Vázquez Bravo
Suplente: Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Suplente: M.C. Sandra Eugenia Cano Ochoa



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Desafíos afectivos del profesor novel al educar

por

Irma Leticia Reyes Rodríguez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAN-272543

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

“Desafíos afectivos del profesor novel al educar”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta

Irma Leticia Reyes Rodríguez

Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente

Firma

Dra. María del Carmen Díaz Mejía
Secretario

Firma

Maestra Sandra Eugenia Cano Ochoa
Suplente 1

Firma

Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Suplente 2

Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Jefe(a) de Investigación y Posgrado

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad dar a conocer los desafíos afectivos que atraviesan los profesores noveles al educar, cómo es su afectividad frente a esas dificultades y cómo las encara durante el proceso socio-educativo en sus aulas.

Para desmenuzar y entender dicha problemática, esta investigación se apoya en la fundamentación teórica de distintos autores como Émile Durkheim (2016) retomando teorías sociales y educativas, Agnes Heller (1993) con teorías sociales y de los sentimientos y Carles Monereo (2010) teorías de conflictos a partir de la explicación de los incidentes críticos.

Esta investigación se centra en estudiar la figura del profesor novel desde los diferentes entornos que lo atraviesan, mostrar como muchos de los rasgos que lo identifican como novato permiten configurar las relaciones que establece con sus estudiantes, los conflictos que surgen y como los encara. Mantener el temple en situaciones desafiantes resulta complicado.

Este trabajo resulta pertinente para el campo educativo pues al valorar que nos involucramos en el acto educativo no solo cognitivamente sino también afectivamente permite entender como a través de la socialización que se da en el aula podemos favorecer o dificultar un ambiente escolar adecuado para el proceso educativo.

ABSTRACT

The purpose of this research work is to publicize the affective challenges that novice teachers go through when educating, how is their affectivity in the face of these difficulties and how they face them during the socio-educational process in their classrooms.

To break down and understand this problem, this research is based on the theoretical foundation of different authors such as Émile Durkheim (2016) taking up social and educational theories, Agnes Heller (1993) with social and sentiment theories and Carles Monereo (2010) theories of conflicts from the explanation of critical incidents.

This research focuses on studying the figure of the novice teacher from the different environments that go through it, showing how many of the traits that identify him as a novice allow him to configure the relationships he establishes with his students, the conflicts that arise and how he faces them. Keeping your temper in challenging situations solved complicated.

This work is pertinent to the educational field because by assessing that we are involved in the educational act not only cognitively but also affectively, it allows us to understand how through the socialization that occurs in the classroom we can favor or hinder an adequate school environment for the educational process.

DEDICATORIA

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas por guiarme con compromiso y paciencia en este intrincado camino. Sus consejos y enseñanzas marcaron mi vida personal y profesional. Gracias por alentarme todo el tiempo y no perder la fe en que podía lograrlo.

A los profesores que dedican gran parte de su vida a la valiosa labor de educar. Especialmente a los profesores noveles, que a pesar de los desafíos del día a día, educan con amor y vocación.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su paciencia y apoyo para que pudiera cumplir con mi deseo de seguir formándome profesionalmente. Especialmente a mis tres hijas por ser mi más grande inspiración.

A mis profesores de la Maestría por su valiosa contribución en mi formación profesional. Este trabajo fue posible gracias a todas sus enseñanzas.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Antecedentes	12
1.3 Justificación	26
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	29
2.1 Educación	30
2.2 Afectividad	33
2.3 Incidente crítico	36
2.4 Desafío	37
2.5 Recapitulación de teorías	38
CAPITULO III. METODOLOGÍA	40
3.1 Método	41
3.2 Técnica	43
3.3 Instrumentos	44
3.4 Población	44
3.5 Hipótesis, objetivos y preguntas de investigación	45
3.5.1 Hipótesis	45
3.5.2 Objetivos	46
3.5.3 Preguntas de investigación	46
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
4.1 Presentación de resultados	46
4.1.1 Sujeto	46
4.1.1.1 Impulso	51
4.1.1.2 Afectos	52
4.1.1.3 Sentimiento orientativo	54
4.1.2 Institución	59
4.2 Análisis de resultados	62

4.2.1 Sujeto	64
4.2.2 Institución	68
4.3 Conclusiones	74
CAPITULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	77
ANEXO	

DESAFÍOS AFECTIVOS DEL PROFESOR NOVEL AL EDUCAR

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca en estudiar al profesor novel y los desafíos afectivos que vive en el proceso educativo. Para fines de este trabajo, se entenderá por profesor novel aquel profesor en servicio que tiene menos de cuatro años en su labor docente y que puede, o no, tener una formación relacionada con el campo educativo. Usaré los términos profesor, maestro y educador de manera indistinta con el fin de que no sean repetitivos. Los nombres que se mencionan en este trabajo han sido cambiados con el fin de salvaguardar su confidencialidad.

Se muestra, al principio, la problemática del profesor novel en México, asumiendo que estos profesores tienen características que, en general, pudieran ser distintas a las de los profesores noveles en otros países. Se describe en términos generales como, a partir de la actual Reforma Educativa¹; se da el proceso de ingreso de diferentes profesionistas al campo educativo, así como cada una de las etapas y evaluaciones que se deben presentar. Finalmente, en cuanto a la problemática se describen algunos retos y desafíos que el gremio docente dice haber experimentado en los primeros años de su función.

Este trabajo presenta una serie de antecedentes relacionados, por una parte, con los profesores noveles, los retos de su inserción a la docencia, proceso de socialización, procesos de inducción y capacitación; así mismo, se presentan antecedentes que destacan la importancia de una educación afectiva.

Esta tesis presenta un sustento teórico soportado en dos principales autores: Émile Durkheim y Agnes Heller. El primero de ellos, sociólogo y pedagogo; se utilizan las teorías de este autor para comprender mejor el concepto de educación, vista como un hecho social. Es por esto que el aporte de Durkheim resulta pertinente en esta investigación, pues es desde el punto de vista social que aquí se considera la educación.

¹ La Reforma educativa a que hace referencia esta investigación y que mencionaré a futuro es la establecida en el año 2013, publicada durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto. Fue en este período cuando quien escribe ingresó al sistema educativo.

El segundo aporte teórico corresponde a la filósofa Agnes Heller y a su contribución en su libro, *Teoría de los Sentimientos*. Uno de los aportes de esta autora y que resultan muy útiles en la presente investigación es distinguir entre impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones.

Luego se presenta la metodología que se empleó en esta investigación, es de tipo complejo ya que se utilizaron los métodos fenomenológico y hermenéutico para describir e interpretar el fenómeno del sujeto en estudio. Se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada para responder a cada una de las preguntas de investigación que esta tesis se plantea.

Los resultados muestran algunas coincidencias en los cuatro profesores entrevistados, por ejemplo, su preocupación al no saber cómo dar una clase, la falta de conocimiento de cómo enfrentar o dar solución a diferentes problemáticas presentadas en el aula, o la falta de acompañamiento de las autoridades educativas del plantel al que fueron asignados.

1.1 Planteamiento del problema

En este apartado muestro, brevemente, la situación que vivieron en una escuela de México los profesores noveles, quienes, al no tener ninguna experiencia como profesores, ingresan a dar clases. Describiré algunos desafíos afectivos que enfrentan durante este proceso y que más adelante me permitirán dar respuesta a las preguntas que esta investigación plantea ¿cómo es la afectividad del profesor novel, ante los desafíos que vive en su función docente? y ¿cómo los encara? De igual manera, abordaré de forma muy sintetizada cómo la reforma educativa 2013 impactó a estos profesores, desde el proceso de selección hasta su permanencia dentro del sistema educativo. Finalmente, muestro el caso de una institución educativa del nivel medio superior de orientación técnica, donde, año tras año, son contratados profesores noveles, al menos desde la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto.

Por mucho tiempo se ha estudiado el papel del profesor novel en distintos países y niveles educativos, sin embargo, hablar del profesor novel en México encierra un significado distinto al de otros países. El profesor de educación media superior en México no es, necesariamente, un profesionista universitario formado en educación o pedagogía, sino, que puede ser cualquier profesionista impartiendo clase de la disciplina en la cual fue formado; aunque en ocasiones sin estudiar una licenciatura específica (por caso, historia) sea contratado para impartir lo que no está estrechamente relacionado con su preparación profesional (por ejemplo, impartir historia siendo abogado o, bien, ser maestro de física siendo químico industrial).

En México la educación obligatoria se divide en básica y media superior. En la primera, los profesores son generalmente profesionistas formados en educación, egresados de Universidades Pedagógicas o Escuelas Normales, sobre todo en primaria. En el segundo caso, los papeles se invierten y la mayoría de los profesores son profesionistas universitarios sin ningún tipo de formación escolarizada en el campo educativo.

Con lo anterior, es posible inferir que el profesor novel sin formación docente tiene un desafío aún más grande, ya que, además de los múltiples retos que enfrenta

en sus primeros años en el ejercicio de su profesión, tiene que lidiar con una clara falta de formación para cumplir con su papel docente.

El profesor novel sin formación docente la mayoría de las veces considera que enseñar se aprende enseñando, reduciendo su papel como profesor a la mera reproducción de modelos existentes; es decir, cumple con su función solo guiado por su *experiencia como estudiante*, careciendo de teorías de las ciencias de la educación. Lo que se esperaría de ellos es que comprendieran que la enseñanza efectiva es una tarea compleja y un desafío social con altas exigencias, y que las habilidades requeridas se pueden adquirir y mejorar por medio de un proceso consistente de formación (Campos, 2010).

En el año 2013 el gobierno de la república encabezado por Enrique Peña Nieto intentó retomar la capacitación docente, entre muchos otros aspectos, con relación a la situación laboral de estos profesores. Estos temas fueron presentados en la Reforma Educativa, que, en términos resumidos, propone mejorar la calidad y equidad de la educación básica y media superior, con énfasis en la profesionalización docente.

Dentro de la Reforma Educativa del 2013 se destaca la creación del Servicio Profesional Docente. Con esa medida pretendían asegurar que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio se regularan conforme a mecanismos, que permitieran a los maestros acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades; además, pretendía prever las condiciones y apoyos necesarios para favorecer su desarrollo profesional.

En dicha reforma se establecen los requisitos que deben cumplir los profesionistas para ingresar al Servicio Profesional Docente y para laborar en instituciones educativas públicas. Estos requisitos varían de un nivel educativo a otro, es decir, de educación básica a educación media superior. Para efectos de esta investigación, se hablará únicamente de las instituciones de educación media superior.

La Secretaría de Educación Pública lanzó una convocatoria en la cual invitó a participar en el concurso de oposición para el ingreso a la educación media superior, como docentes, a todos los egresados de instituciones educativas de nivel superior, públicas y particulares, con reconocimiento de validez oficial.

Para dicho concurso la SEP proporcionó guías de estudio disponibles en su página web. Posteriormente se aplicaban las evaluaciones a todos aquellos profesionistas que realizaron su registro. La evaluación constaba de tres etapas: examen de competencias docentes, examen de conocimientos generales (dependiendo de la disciplina para la cual se postuló) y por último la elaboración de un plan de clase.

Posteriormente, se asignaban las plazas con base en una lista de prelación, donde aparecían en primer lugar aquellos aspirantes con el mejor puntaje. Sin embargo, a pesar de que esta evaluación incluía un examen de competencias docentes, no se pedía a los aspirantes comprobar algún tipo de experiencia en el campo educativo o en procesos de formación profesional docente. El examen de competencias docentes se podía contestar, correctamente, con una adecuada lectura de la guía de estudios que proporciona la SEP. Lo anterior no aseguraba que, efectivamente, los profesionistas que acreditaban tuviesen las competencias docentes requeridas para cumplir esta desafiante función.

Cuando estos profesores noveles ingresaban a las diferentes instituciones educativas llevaban consigo muchas inseguridades, temores de enfrentarse por primera vez con grupos numerosos, falta de capacidad para dar una clase, desconocimiento de cómo relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, lo que podía llegar a generarles muchas frustraciones.

Si adicionalmente sumamos la falta de interés de las autoridades educativas por brindar a estos profesores algún proceso de inducción, capacitación o acompañamiento, como ocurre en otros países, los temores e inseguridades del profesor novel podrían aumentar, al no saber a quién acudir en caso de requerir ayuda.

Trabajar en el campo educativo con adolescentes representa ya de por sí, un gran reto. El profesor novato, usualmente, no tiene el conocimiento o herramientas para trabajar y relacionarse con estos jóvenes adolescentes, por lo que se podría dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y llegar a conflictos en el aula; por ejemplo, no saber cómo disciplinar o estimular jóvenes demasiado inquietos o excesivamente pasivos.

Además de los procesos desafiantes que vive el docente novel, debe esforzarse por mantener cierto equilibrio personal, lo cual muchas veces resulta no sólo complicado, si no, imposible. Como profesor y persona es difícil dejar a un lado su afectividad, ya sea de manera explícita o implícita, se expresa en cada acto educativo que desarrolla.

Desde hace ya varios años en el campo educativo se ha reconocido la importancia que tiene la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su impacto en la salud física, mental y emocional de maestros y alumnos. La afectividad es determinante al establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas en el aula (García, 2012).

Lo que se busca en los profesores no es inhibir o evitar que externen su afectividad, sino más bien evitar que derivado de los desafíos que está enfrentando, su afectividad se vea comprometida e impacte de manera negativa a los educandos e incluso a ellos mismos.

Para este estudio se ha elegido centrarse en los profesores noveles de una institución educativa de nivel medio superior de tipo técnico, ubicado en la comunidad de Santa María Magdalena en el municipio de Querétaro. A partir de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, se reciben cada año en este plantel profesores noveles.

Los profesores que ingresaban a esta institución quizá vivían una sensación de desorientación, al ser nuevos en el ejercicio docente. Adicional a los límites personales del profesor novel, se enfrenta a condiciones institucionales difíciles; por

ejemplo, ni las mismas autoridades escolares conocen el mecanismo y condiciones de contratación de estos profesores.

Considero que la situación más desafiante, para los profesores noveles, es cuando inicia su labor frente a grupo; por ejemplo, el hecho de no saber qué actitud tomar frente a los jóvenes, el nerviosismo que los acompaña, el no saber cómo iniciar o hacer el cierre de la clase.

El papel de cualquier maestro ya sea novel o con experiencia, se sabe que es complejo, se expone todos los días a diferentes grupos de alumnos, quienes muchas veces interrogan, debaten, cuestionan o interpelan lo que este afirma. Mantener el temple y capacidad de responder a cada uno de estos cuestionamientos, no es fácil para ninguno de estos profesores. Es probable que un profesor con más años de experiencia haya desarrollado cierta habilidad, sin negar también que algunas veces se sientan inseguros ante alguna de estas situaciones.

No es fácil ni tampoco bien visto que el profesor titubee cuando algún alumno hace alguna pregunta complicada o en la que desconoce la respuesta. Un alumno no siempre disculpa esas fallas ni la falta de seguridad al responder. Los profesores noveles no saben cómo hacer frente a estas situaciones, no es fácil exponerse frente a un grupo de estudiantes con más herramientas que sus propios conocimientos.

Los alumnos perciben esas inseguridades y muchas veces toman una actitud retadora frente al maestro. No lo reconocen como una figura de autoridad en el aula y ésta se convierte en un escenario donde se observa una lucha de poderes. Esto orilla a muchos profesores a involucrarse lo menos posible con sus alumnos.

Tal fue mi caso con un grupo de 6º semestre. Los alumnos de los últimos grados escolares mostraban mucha mayor seguridad que sus compañeros más jóvenes. Cuando me asignaron a este grupo para impartirles clase, se sorprendieron primero de que hubiera llegado una maestra “nueva”, puesto que ya les habían asignado a otra profesora antes de mi llegada, y segundo al ver que era mucho más joven que la mayoría de profesores del plantel.

Inmediatamente después de presentarme frente al grupo, explicando que sería su profesora hubo muchos alumnos curiosos haciendo preguntas como la edad que tenía, si ya había terminado la carrera universitaria o si había trabajado como maestra en otras escuelas. La actitud de los estudiantes era en general de descontento, pues al parecer valoraban mucho la experiencia de la profesora que anteriormente les había sido asignada.

Fue un inicio de clases complicado. Era mi primera experiencia como profesora y me sentía insegura y nerviosa, no solo por ser novata, sino por el evidente descontento del grupo. Al entrar al salón se veían inmediatamente las caras largas de los alumnos, el desinterés por atender indicaciones, yo trataba de ser amable y cortés con ellos para ganarme su confianza de algún modo. Esto parecía no funcionar. Era incómodo trabajar con un grupo en el que la mayoría de los estudiantes estaba siempre molesto y con fastidio.

Durante las clases un grupo de alumnas, en particular las más descontentas, no perdían oportunidad para cuestionar lo que decía; por mi parte, trataba de ser más clara al explicar y según parecía mis respuestas no lograban satisfacer lo que esperaban, era una maraña de preguntas, con una actitud más que curiosa, desafiante.

Tras muchos momentos incómodos como este, entendí que lo que tenían no eran dudas, sino un desagrado hacia mi persona y en la primera oportunidad que tenían buscaban retarme para probar qué tanto sabía, conocía o dominaba los temas que abordábamos.

Esta situación generaba mucha tensión en el aula, terminó por irritarme también a mí. Saber que se acercaba la hora de entrar a este grupo, me generaba mucha angustia y también molestia. Terminé por tomar una actitud muy severa y quizá hasta huraña, trataba de hablar exclusivamente lo necesario y de relacionarme lo menos posible con el grupo.

Mi falta de experiencia era evidente, no sabía cómo resolver o qué hacer frente a estos conflictos, no sabía cómo relacionarme con los alumnos. En aquel

momento pensé que tomar una actitud más autoritaria me ayudaría a ganarme, un poco más, el respeto de los estudiantes y evitar la rivalidad que se daba en el aula.

Otra experiencia que recuerdo fue con una alumna muy lista, pero que tenía serios problemas de conducta. La habían corrido de varias escuelas antes de llegar al plantel que indagué. Su papá es maestro en esta misma escuela y decidió llevarla a estudiar ahí para tenerla un poco más vigilada. En el aula todo el tiempo Lorena cuestionaba las indicaciones de una forma muy grosera. Cuando algo le molestaba, gritaba a los “cuatro vientos” su malestar usando palabras altisonantes. Una ocasión, durante una práctica de laboratorio que requería realizarse a puerta cerrada, trabajábamos con mecheros de *Bunsen* y otros equipos que desprendían mucho calor. Todos teníamos puesta la bata de laboratorio, excepto Lorena. Le pregunté: “¿y tu bata Lorena?”, ella levantó su mano sosteniendo la bata, le pedí que se la pusiera y respondió que no lo haría porque estaba haciendo mucho calor. Le recordé el reglamento de laboratorio y le dije que era peligroso que estuviera trabajando sin su bata. Lorena se molestó mucho, se paró de su silla y gritó desde su lugar que yo era una inconsciente por tenerlos ahí encerrados con tanto calor y malos olores y por varios minutos no paró de gritar sus quejas. El resto del grupo escuchaba en silencio la discusión. Entramos en un juego de palabras y terminé diciendo: “si no te vas a colocar la bata, retírate del laboratorio”. Lorena tomó sus cosas y de un manotazo tiro el material de cristal que estaba sobre su mesa de trabajo y continuó su camino hacia la puerta sin parar de quejarse.

Después de que Lorena salió, la mayoría del grupo aguardaba en silencio, algunos susurraban, otros se reían discretamente. Hablé con ellos muy brevemente de lo que acababa de ocurrir antes de continuar con la práctica. Muchos en el grupo me decían que no le diera importancia, que ella siempre era así de grosera.

Al terminar el día en la escuela, no dejé de pensar en aquel momento y en todos los errores que había cometido. Con la cabeza más fría, pensé que no debí entrar en aquel juego de palabras con una alumna de 15 años. Debería saber manejar las cosas de una forma más madura, pero francamente no sabía cómo.

Esta falta de experiencia que vivimos los profesores noveles llega a dificultar mucho el papel del profesor, su desempeño en las aulas daña su seguridad y

autoestima y, seguramente, también dificulta el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al adentrarme al campo de la docencia me percaté que, para cualquier profesionalista, formado o no en el ámbito de la educación o la pedagogía resulta complicado, se llegan a experimentar afectos, la mayoría de las veces, negativos hacia diversas situaciones en donde participan los educandos. Esto impacta su labor docente en la forma de conducirse en el aula y la manera de relacionarse con los estudiantes.

Ante su falta de experiencia, el maestro va moldeando su práctica educativa algunas veces preguntando, otras observando la práctica de otros profesores, leyendo artículos relacionados con la labor educativa, también por ensayo y error y, muchas otras veces, dejándose llevar por sus propios ideales de lo que cree es un “buen profesor”. De esa forma se va construyendo una identidad docente.

Pero no todo es negativo en la vida de un profesor novel. Llegan a las escuelas con una enorme ilusión de hacer su trabajo lo mejor posible, siempre tratan de estar disponibles, buscan emprender nuevos proyectos, la mayoría del tiempo se muestran entusiastas y tienen muy presentes sus ideales en educación.

Los profesores con más años de experiencia los identifican rápidamente, no solo por representar una cara nueva en el plantel, si no por el entusiasmo y la energía con que llegan. Desafortunadamente, los obstáculos que se encuentran en el camino de un profesor novato suelen ser muchos y pueden llegar a ser muy frustrantes, esto podría desmotivarlo y apagar el entusiasmo que traen consigo.

Es importante adelantar algunas consideraciones, por ejemplo, es necesario que las autoridades educativas se den cuenta que el profesorado no constituye un elemento neutro en su acto educativo, tanto en la transmisión de contenidos, como en la forma de externar su afectividad y del impacto que esto tiene sobre los alumnos.

También se debe lograr que los profesores caminen desde una práctica docente llevada a cabo por mera reproducción, o empíricamente, hasta otra que

comienza a ocuparse de su formación en el campo educativo, para desarrollar mejores habilidades pedagógicas. Vean otras consideraciones.

Muchos profesores no llegamos a esta última parte y nos olvidamos que el acto educativo implica no solo habilidades cognitivas, sino también habilidades afectivas. El educador y el educando se sienten afectados por el acto educativo, experimentan diferentes afectos que pueden propiciar o dificultar el aprendizaje (Fullat, 2011).

Como profesor es importante pasar de la parte técnica a tener ahora la capacidad de saber cuándo y cómo intervenir, no solo cognitivamente sino también afectivamente, con sensatez, cordura, buen juicio, temple, ánimo, saber decidir, saber la manera de actuar, según las circunstancias que se presenten en el aula (Fullat, 2011).

Los profesores noveles llegamos a las aulas sin saber lo que realmente representa ser un profesor o el papel que debería asumir, no como mero reproductor de ideas, sino, como el maestro que tanta falta le hace a nuestra sociedad, una persona crítica, reflexiva, empática y un agente de cambio social.

Ser profesor implica una gran responsabilidad social. Por esto es primordial prestar atención a los docentes novatos; pues, seguramente, existen muchos otros casos de profesores noveles que han tendido, o están teniendo, desafíos similares en el campo educativo, sin contar con alguna guía para resolver sus inquietudes y necesidades.

Conocer las circunstancias y respuestas docentes de los profesores noveles debería preocupar a las autoridades educativas, ya que realizar evaluaciones para el ingreso a la docencia no asegura que los profesionistas que llegan a las aulas estén realmente preparados, para asumir un papel que implica tanta responsabilidad, como lo es, ser profesor.

Los maestros noveles están impactando directamente a las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes y si no resolvemos nuestras inseguridades y falta de competencias en el campo educativo, el impacto que tendremos sobre

nuestros estudiantes podría llegar a ser negativo, y no solo dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además, no contribuimos a favorecer la humanización y forma de desenvolverse de nuestros alumnos en sociedad.

Es por el insuficiente conocimiento de las dificultades afectivas que considero relevante estudiar las respuestas de los profesores noveles, pues la carga emocional y afectiva que llevan consigo en sus primeros años docentes, podría obstaculizar el rendimiento escolar, social y afectivo de sus alumnos.

1.2 Antecedentes

En este apartado ofrezco una serie de antecedentes que, con sus aportaciones, contribuyeron de manera importante a la elaboración de este trabajo de investigación. Estos antecedentes se encuentran organizados en dos grupos.

En el primero de ellos se encuentran aquellas investigaciones que destacan la importancia de considerar la afectividad, las emociones y sentimientos en el campo educativo, así como también la importancia del vínculo entre profesor y alumno para favorecer la enseñanza. En el segundo grupo describo aquellos trabajos de investigación que se centraron en estudiar la figura del profesor novel, los rasgos que lo identifican y que destacan además las necesidades de inducción, formación y profesionalización de estos profesores en el campo educativo.

La tesis de posgrado de Fragoso (2016), titulada: “Factores de dominio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la educación media superior”, plantea una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo a partir de la importancia del vínculo profesor-alumno; también considera relevante, lo que él llamó las emociones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Argumentó que estas llamadas emociones, como la curiosidad, la sorpresa y la empatía lo facilitan; mientras que otras como el aburrimiento, la apatía y la frustración lo dificultan. Los estudiantes de bachillerato experimentan diferentes emociones que pueden modificar factores del dominio afectivo. Uno de sus factores más importantes es el vínculo

profesor-alumno, el cual se interpreta como la interacción entre el docente y el estudiante: el alumno está dispuesto a aprender permitiendo que el profesor sea un mediador entre él y el conocimiento (Fragoso, 2016).

Fragoso (2016) propone y desarrolla una estrategia didáctica que considera factores del dominio afectivo como el vínculo profesor-alumno. Esta estrategia promueve diferentes aspectos como involucrar emocionalmente a los estudiantes durante la clase, generar aprendizaje cooperativo y colaborativo, promover mayor participación del grupo, mejorar el ambiente en el aula, entre otros. Se espera que, tras aplicar la estrategia diseñada por su autor, mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física en la educación media superior.

Fragoso (2016) sustentó su trabajo de investigación en varias teorías que explican el proceso educativo, al cual está sujeto toda persona. Menciona corrientes teóricas muy destacadas como el conductismo, cognoscitividad y el constructivismo.

Los resultados de la investigación muestran que la estrategia didáctica, efectivamente, fomenta el vínculo profesor-alumno en un gran porcentaje de estudiantes, también propicia un ambiente en el aula adecuado para educar y, en menor medida, favorece el vínculo estudiante-estudiante y la autoeficacia de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la física en las temáticas tratadas.

Fragoso (2016) atribuyó este último resultado a que las relaciones entre individuos pares son causadas por su interacción como personas, para después buscar construir conocimiento. En la investigación que realizó las relaciones son mostradas gracias a la búsqueda del conocimiento.

De la tesis de Fragoso (2016) retomo la importancia de lo que él llamó emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las emociones positivas facilitan el aprendizaje y aquellas negativas lo dificultan. De igual manera, lo valoré por la importancia que dio al vínculo afectivo que debe existir entre el profesor y el alumno. A diferencia de Fragoso, en mi trabajo de tesis distingo entre afectos, sentimientos orientativos y emociones.

El artículo de García (2012), “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”, es un estudio teórico que habla de la importancia de considerar la educación emocional, como un aspecto tan importante en la formación del individuo, como es la educación académica. Ambas constituyen un todo, tan íntimamente ligada una a la otra, que es impensable considerar la posibilidad de desarrollar cualquiera de estos aspectos por separado. Dado que el acto educativo solo es posible gracias a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar como los segundos influyen sobre las emociones y sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural.

Esta investigación se basa en las teorías de autores como Salovey y Mayer (1990), algunos aportes de Gardner (1995) y Goleman (1996). Ellos hablaron de la inteligencia emocional, particularmente al ligar la inteligencia interpersonal con la intrapersonal.

García (2012) valoró las emociones en el proceso educativo y lo llamó de esta forma, pues sustentó su trabajo en teorías como la inteligencia emocional de Goleman (1996). El trabajo de García (2012) será adecuado para mostrar las diferencias y contrastes con las de mi investigación, basado en una teoría distinta como es la teoría de los sentimientos de Heller (1993).

El artículo titulado: La socioafectividad en la educación desde la complejidad, presentado por Castillo (2011), contiene una reflexión donde menciona que:

desde que las disciplinas empezaron a crearse, el conocimiento se fragmentó, y los aspectos sociales y afectivos fueron apartados de los fines de la educación. Para la formación de la nueva sociedad se requiere de una visión interdisciplinaria, que integre los conocimientos y saberes pertinentes, como también la socioafectividad. (Castillo, 2011, pág. 129)

Así mismo, menciona que “la experiencia humana se debe reconocer como social y emocional, en tanto que activa al mismo tiempo la parte cognitiva y la física, lo que significa que pensamos, sentimos y actuamos simultáneamente en cualquier tipo de experiencia” (Castillo, 2011, pág. 130). Este autor, abordó diferentes referentes teóricos. Con base en la filosofía y la pedagogía (Castillo, 2011).

Nel Nodding (2002) disertó acerca de la ética del cuidado; el autor entiende al ser humano como un ser en relación y rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario. Paulo Freire (2005) planteó que somos seres de transformación y no de adaptación, y la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. En el plano pedagógico, están las aportaciones que reconocen el papel crucial de las emociones en los procesos educativos, realizando propuestas y desarrollos científicos en esta área (Bisquerra, 2000).

Considero relevante la aportación de Castillo (2011) ya que valoró al ser humano como aquel que piensa, actúa y siente simultáneamente. Aunque este autor explica las formas de sentir del ser humano basándose solo en las emociones, estimó que no se puede concebir que el alumno integre conocimiento a su vida, sin que las emociones medien en el proceso de aprendizaje.

“Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje” es el título del artículo de García, García y Reyes (2014); expresaron que para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo, eficazmente, será necesario que el profesor tome la iniciativa para buscar y maximizar las relaciones interpersonales, con los alumnos, para promover y generar ambientes óptimos para que se desarrolle el proceso, para que el estudiante se sienta con la confianza y seguridad suficiente de participar, de preguntar, hacer comentarios, socializar sus opiniones dentro y fuera del aula, sin temor a equivocarse, sentirse juzgado o criticado.

Esta investigación se fundamenta en la teoría psicopedagógica del humanismo. Refiere el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona y que esta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social (García, García, Reyes, 2014). Para esta investigación, las autoras utilizaron una combinación de métodos: cualitativo y cuantitativo.

Realizaron entrevistas semi estructuradas dirigidas a 9 docentes y una encuesta aplicada a 343 estudiantes del mismo grado. Hicieron observación participante realizada en diversas sesiones de clase presididas por los docentes entrevistados y en presencia de los sujetos encuestados.

Como parte de sus resultados encontraron que la mayoría de los estudiantes estimaron que tienen una relación buena y regular con sus profesores, pero que no va más allá de una simple relación maestro alumno, en ella ambos se limitan a cumplir con el rol que les corresponde.

Entre los factores que favorecen la relación maestro alumno se encontró que el 69% de los sujetos encuestados señalaron que lo más importante era la forma de ser del docente dentro del aula. En las observaciones realizadas, se encontró que los profesores que se mostraban alegres y amables -durante su ejercicio- generaban un ambiente relajado dentro del aula y esto ayudaba a que los alumnos se mostrarán más dispuestos a participar durante las clases; en cambio, los profesores que se mostraban más serios durante la clase, generaban un ambiente más tenso y al ser así los alumnos se mostraban más renuentes a participar.

El artículo de García, García y Reyes (2014) es útil para esta investigación, puesto que reconoce la importancia de una adecuada relación maestro-alumno y cómo esto contribuye a lograr un ambiente óptimo para educar.

Siguiendo el paradigma humanista en psicología de la educación, Hernández (2012), atendió el estudio del dominio afectivo, de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos. Además expuso:

Concibió al alumno como un ente individual, único y diferente de los demás y, al finalizar la experiencia académica, se debe tener la firme convicción de que dicha singularidad será respetada y aún potenciada. En contra de lo que sostienen otros paradigmas, los alumnos no son exclusivamente seres que participan cognitivamente en las clases, si no personas que poseen afectos, intereses y valores particulares. (Hernández, 2012, pág.109)

Del texto de Hernández (2012) retomo la importancia del trato afectivo entre profesor-alumno. Consideró que los alumnos no son solamente entes cognitivos, sino que, durante su formación, también existe la importante participación de lado social-afectivo. Es preciso entender que este último impacta de manera determinante al aprendizaje de los alumnos.

“El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional” es el título del artículo de Bozu (2010). En este artículo se

realizó una recopilación teórica y reflexiva acerca del profesorado universitario novel y su proceso de inducción y socialización profesional. Describió la situación del profesor debutante como un “periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en los que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal” (Bozu, 2010, pág. 63). Mencionó que el profesor novel vive un periodo de supervivencia que está marcado por dudar de las propias posibilidades, para ejercer con eficacia la profesión y sobreponerse a las frustraciones, del día a día, que suelen ser abundantes en los primeros años de ejercicio.

Después de compendiar los aspectos teóricos más importantes expuestos por distintos autores, Bozu ofrece algunas conclusiones de su trabajo que considero importantes de rescatar:

Destacan la importancia de una socialización profesional y una formación específica que permitan desempeñar lo mejor posible la función docente. En definitiva, el autor expresó que hacía falta una mayor sensibilización y motivación para el perfeccionamiento de la práctica docente y una dignificación e institucionalización de la formación del profesorado universitario novel.

The first five years: Novice Teacher Belief, Experiences, and Commitment to the Profession es el título de la tesis de doctorado de Heather (2013), quien estudió la naturaleza del maestro novato y buscó explorar su compromiso para entender por qué estos maestros dejan su profesión, antes de cumplir cinco años de servicio. Examinó cuatro dominios: creencias de los docentes, experiencias previas y tempranas de enseñanza, sentimientos de efectividad y contexto de la comunidad.

La teoría ecocultural y el constructo de eficacia las utilizó para comprender mejor cómo los maestros principiantes desarrollaban sentimientos de efectividad y como el contexto de enseñanza afectaba al dominio docente.

Johnson y Birkeland (2003, citados por Heather, 2013) argumentaron que los sentimientos de efectividad de un maestro en el aula juegan un papel decisivo en la manera de comprometerse con la profesión docente.

La comunidad de investigación educativa ha examinado los sentimientos de eficacia, en el aula, a través del constructo de autoeficacia. Ésta, se basa en la teoría cognitivo social que argumenta que los individuos construyen creencias sobre su capacidad para realizar una tarea dada, a través de procesos cognitivos, interacción social y experiencias vicarias o de dominio (Bandura, 1986, citado por Heather 2013).

Los sentimientos de efectividad docente los han definido como la "creencia o convicción de un maestro de que pueden influir en la forma en que los estudiantes aprenden, incluso aquellos difíciles o desmotivados" (Guskey y Passaro, 1994, citado por Heather, 2013).

A la luz de los muchos desafíos que enfrentan los maestros novatos, los autores consideraron que es muy posible que estos maestros no se valoraran efectivos hasta más adelante en sus carreras. Tal vez, incluso, se puedan esperar sentimientos de ineficacia dados los desafíos y las experiencias que muchos maestros nuevos tienen cuando comienzan a enseñar.

En el marco teórico Heather (2013) se basó en la teoría ecocultural. Se apoyó en dicha teoría, en un esfuerzo por mejorar la comprensión de las creencias y experiencias de los maestros novatos, los sentimientos de eficacia y compromiso.

La teoría ecocultural desarrollada por Bronfenbrenner (1976), postuló que los individuos se desarrollan y aprenden en entornos concéntricos que se crean mutuamente. Dentro de esta creación mutua, hay una relación de reciprocidad en la que el comportamiento del profesor principiante afecta a los entornos sociales y el entorno social afecta al comportamiento del profesor principiante.

El sistema ecológico de Bronfenbrenner se conceptualiza como un "arreglo de estructuras anidadas, cada una contenida en la siguiente" (Heather, 2013, pág. 7). La teoría ecocultural sirve de guía para comprender mejor las experiencias y creencias de los profesores novatos de tres maneras importantes. Primero, la teoría ecocultural toma en consideración todos los diferentes contextos políticos, culturales y sociales que impactan al profesor principiante.

En segundo lugar, permite transitar por los diferentes entornos que conforman la carrera de este profesor y, finalmente, esta teoría explica las influencias indirectas que puede experimentar un profesor novato. Además, esta teoría sostiene que existe una relación de reciprocidad entre un individuo y su configuración social. Las técnicas utilizadas incluyen: encuestas docentes, entrevistas semiestructuradas y documentos escolares. Se analizaron buscando patrones comunes.

Los hallazgos cualitativo y cuantitativo indican que el contexto de enseñanza es de gran relevancia y sirve como mediador entre el profesor principiante, sus creencias, sentimientos de efectividad y compromiso con la profesión docente. Además, el análisis cualitativo indicó que los maestros novatos tienen más probabilidad de permanecer en la profesión docente por más de cinco años si se les proporciona apoyo formal en la escuela. Por ejemplo, un tiempo de colaboración con otros profesores, personal administrativo y de apoyo.

La tesis de doctorado de Heather (2013) representa un aporte importante a mi trabajo de investigación, pues se enfoca en estudiar la naturaleza del profesor novel en un contexto particular, describiendo su experiencia en los primeros cinco años de servicio, y tratando de buscar una explicación acerca de la deserción de estos profesores en los primeros años de su labor.

También rescato de este trabajo cómo el sentimiento de efectividad, de algunos profesores novatos, les permite tomar más confianza en su trabajo y los hace sentirse útiles. De igual manera, me parece muy apropiado el uso de la teoría ecocultural, pues a partir de esta, el autor tiene la posibilidad de explorar los diferentes contextos por los que transita este profesor y explica, no solo cómo son sus interacciones con ellos, sino también cómo lo afectan a él y a sus relaciones con alumnos y colegas.

Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo es el título del libro de Leaman (2012). De inicio la autora aclara que el término “perfecto” se utiliza con cautela. Lo que se pretende, no es encasillar a nadie, sino ayudar a los profesores en cualquier etapa de su carrera profesional, a encontrar su propia idea de “perfección”, o al menos de éxito, en su entorno docente. Menciona también que

la idea de perfección es difícil en una profesión como la enseñanza, en la que hay tal cantidad de variables (por no hablar de retos) que recapitular las características concretas de la perfección es casi imposible.

El texto de Leaman (2012) es más bien una guía que pretende ayudar al educador a reflexionar sobre sus habilidades y virtudes, al mismo tiempo que intenta facilitar soluciones nuevas y diferentes a problemas antiguos. Abordó algunos temas que resultan interesantes, por ejemplo, acerca de la personalidad docente y mencionó cómo esta se refiere a la imagen que creamos de nosotros mismos frente a nuestros alumnos, donde inevitablemente, nuestros rasgos de personalidad más generales, como el hecho de que seamos sociales, tímidos o mandones, configuran esa imagen.

Leaman (2012) habló también de la importancia de las habilidades de comunicación, puesto que la labor de un profesor implica, además de impartir conocimiento, establecer relaciones y gestionar la conducta social. Por esto, destaca la importancia de establecer relaciones positivas con los alumnos y lo considera un prerequisite de la enseñanza “perfecta”. Destacó cómo las relaciones entre alumno y profesor influyen en todo, desde cuestiones de conducta hasta motivación académica.

El autor ofreció algunas sugerencias a ciertos retos citados anteriormente; por ejemplo, que el docente debe esforzarse por conocer a sus alumnos, preguntarles por sus intereses y gustos, saludar cuando entra al salón de clase, sonreír ocasionalmente, mostrarse entusiasta al presentar los temas, hacer que sus alumnos noten que son importantes para usted o elogiarlos cuando se lo merezcan. En suma, el libro de Leaman (2012) ofrece más una guía a los docentes que puedan tener alguna dificultad en su labor, sin importar los años de experiencia que éstos tengan.

Resulta conveniente la aportación de este libro pues aborda temas que se tocan en esta tesis, ya sea de manera superficial o profunda. Algunos de ellos son: la personalidad del docente, habilidades de comunicación, relaciones con el alumnado, asertividad y confianza en sí mismo, motivación del alumnado, crear un ambiente tranquilo en el aula, resolución de conflictos, afrontar el estrés, relaciones con los

compañeros, entre otros. Además, reconoce que en la labor docente se encuentran muchas variables que tienden a generar retos y desafíos en el aula. Por ejemplo, da un importante valor a la relación alumno-profesor y más aún, a que se generen relaciones positivas entre ambos actores.

Mi primer año como docente, gestionarlo y vivirlo es el título del libro escrito por Whitaker, Whitaker, y Whitaker (2018). Este libro aborda diferentes problemáticas que se le presentan al profesor novel y brinda consejos para casos muy concretos de diferentes situaciones que se viven en el campo educativo, no solo con los alumnos, sino también con sus pares, directivos y padres de familia.

Aborda preguntas como ¿qué hago si los alumnos y las alumnas dejan de escucharme? ¿qué hago con un padre o madre disgustado? ¿qué hago para dormir suficiente? Menciona que cada día es siempre diferente, cada día es un reto y nos cuestiona acerca de si ¿estamos preparados para ese reto?

Algunos de los aspectos abordados en este libro y que resultan pertinentes para esta tesis son, por ejemplo, las relaciones personales positivas, trabajar con implicación, interactuar con los alumnos, entre otras. Los autores consideraron que la gestión del aula es lo más complejo, ya que muchos profesores en su primer año mencionaron tener este problema. De aquí nacen las mayores dificultades para la mayoría de los docentes.

Los autores mostraron que formar relaciones personales positivas serán los cimientos que mantendrán el equilibrio en las aulas. Si las relaciones están construidas correctamente, estos lazos estarán ahí para celebrar contigo tus mejores días y para mantener la cohesión de la clase en los peores. Argumentaron, además, que está demostrado que estas relaciones entre alumnos y profesores no solo influyen en las actitudes y el aprendizaje de los primeros, sino que también se relacionan directamente con el desgaste de los profesores y en definitiva, con la satisfacción profesional. Mencionaron que cada momento que se interactúa con un alumno es una oportunidad de edificar esta relación, desde el primer día hasta el último.

Recomendaron esforzarse en hacerle sentir a los alumnos que realmente se preocupan por ellos, esto ayudará a construir estos lazos tan importantes, además de mencionar una lista de consejos muy puntuales que sugieren seguir una vez que el profesor se encuentra en las aulas.

Otro tema abordado por los autores es la implicación, que definen como: “Esfuerzo e implicación psicológica de los alumnos dirigida al aprendizaje, a la comprensión o al dominio de conocimientos, habilidades o destrezas que el trabajo académico se supone que promueve”(Whitaker, Whitaker, Whitaker, 2018, pág. 51). La investigación de estos autores muestra que las clases tienen más potencial cuando los alumnos se implican, lo cual supone beneficios importantes. La implicación puede empezar por el hecho de apreciar ciertas cosas y de participar, puede desembocar en compromiso o interés y eso puede ser decisivo a la hora de disminuir la apatía de los alumnos y maximizar su aprendizaje.

Expresaron también que, como profesores, es conveniente preguntarnos ¿Cómo se van a implicar mis alumnos en la lección que voy a dar hoy? Si centramos nuestra enseñanza en este aspecto encontraremos importantes ventajas. Primero, prevenir problemas de comportamiento, pues los alumnos estarán más interesados en la clase. Segundo, los autores mencionaron que, está demostrado que la implicación de los alumnos está muy relacionada con sus resultados académicos.

El texto de Whitaker, Whitaker, Whitaker (2018), al igual que el de Leaman (2012), ofrece una guía a seguir ante diferentes situaciones o problemáticas que se les presentan a los profesores. Este texto, es útil para la presente investigación pues aborda de manera específica las diferentes situaciones, escenarios o incluso dificultades que enfrentan los profesores en su primer año. De igual manera, los autores ofrecen consejos muy puntuales para abordar cada una de estas situaciones.

Sin embargo, me parece que este texto pone demasiado peso en la articulación y organización de los espacios físicos (mobiliario), procedimientos a seguir, planificación minuto a minuto y quita atención a otras, que si bien, sí se abordan, lo hicieron de manera muy superficial. Por ejemplo, el tema de los afectos. Tratan este último, desde la percepción de los estudiantes, como los alumnos

muestran una tendencia a sentir afecto en relación a qué tanta estructura o determinación demuestran sus profesores en la clase. En contraste, este trabajo de tesis pone especial interés y busca profundizar más en este último aspecto relacionado a los afectos que se viven en las aulas.

Conde y Martín (2015) realizaron una investigación sobre las “Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores novel universitarios”. Este estudio consistió en la supervisión de un programa de formación que ofrece la Universidad de Sevilla, como ayuda a los profesores noveles, para tomar conciencia de la importancia de la docencia. Conde y Martín partieron de la premisa de que las estrategias docentes se mejoran haciendo un seguimiento de las prácticas profesionales, a través de dinámicas de observación entre diferentes colegas, seguida de críticas constructivas.

Se tomó una muestra de trabajo de tres profesores noveles y una profesora mentora, todos ellos del programa de formación de profesores noveles de la Universidad de Sevilla. De acuerdo a Conde y Martín (2015) señalaron que el profesorado participante pasa por cuatro fases: planificación, observación, revisión y análisis.

Fase 1: planificación: se diseña una sesión en que el profesor novel se enfrentará a una situación de aula real.

Fase 2: observación/grabación: se observa y graba al profesorado novel en el contexto del aula.

Fase 3: revisión: se visualiza el video por cada miembro constituyente del equipo docente. Se elabora un informe individual con los puntos fuertes y débiles.

Fase 4: se procede a una reunión donde se discuten opiniones, valoraciones y propuestas de mejora de la actuación del profesorado participante.

Los autores concluyeron que después del análisis de aspectos positivos y aspectos de mejora (FODA) del profesorado novel participante, se lograron identificar necesidades reales de ese colectivo, surgidas en la práctica educativa. De este

modo, los ciclos de supervisión constituyen una propuesta formativa adecuada que favorece la construcción de una identidad profesional.

El trabajo realizado por Conde y Martín (2015) es útil, pues destaca la importancia de brindar a los profesores novatos un programa de formación y mentorización que les ayude, en los primeros años, a la construcción de su propia identidad como docentes.

Vivas, Becerra y Díaz (2005) presentaron una investigación llamada “La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira”. En este artículo se muestran los resultados de un estudio de caso, su objetivo fue describir el proceso de formación de los profesores noveles universitarios. La información se recogió utilizando un método etnográfico y el estudio de caso en donde se entrevistaron a siete profesores. Se utilizó la técnica de entrevista a profundidad, con la cual se solicitó información cada vez más detallada y profunda. Las entrevistas se grabaron y transcribieron. Los textos se sometieron a un proceso de análisis inductivo para construir el diagnóstico de las situaciones en estudio, a través de la codificación, categorización y establecimiento de las redes conceptuales.

Los resultados de esta investigación revelan una discordancia entre lo que demandan las normas establecidas, para la formación de los profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que, realmente, se ejecuta en el departamento de pedagogía, ya que los planes de formación que se elaboran para los profesores instructores no se cumplen y la formación queda bajo la exclusiva responsabilidad del profesor que ingresa.

Nuevamente el artículo de Vivas, Becerra y Díaz (2005), al igual que el de Conde y Martín (2015), reitera la importancia de contar con programas de formación para los profesores que se encuentran transitando los primeros años de su labor en el campo educativo. Una limitante de los estudios es que no dan suficiente importancia a la formación afectiva de los profesores; al menos no lo hicieron del todo explícito en sus artículos.

Las investigaciones revisadas permitieron, primero, identificar una clara problemática que afirman tener los profesores noveles, al vivir un periodo de tensión y preocupaciones en sus primeros años; también destaca la importancia de brindarles un proceso de formación y acompañamiento que permita hacer menos frustrante esta primera etapa.

En segundo lugar, estos artículos muestran otra problemática, que es la conveniente construcción de una relación maestro-alumno. Esto propiciará ambientes adecuados para el proceso educativo; llamo adecuadas a aquellas condiciones de la relación maestro-alumno en la que ambos agentes actúan dentro de un clima de confianza y respeto; clima que favorece relaciones socio-afectivo-cognitivo para el desarrollo humano. Destacan, además, el importante papel que juegan las emociones, los sentimientos orientativos y los afectos en estos dos actores. Reconocen que el alumno y el maestro no tienen un rol exclusivamente cognitivo.

Para este trabajo de investigación son de gran utilidad estas dos grandes aportaciones, ya que si partimos del periodo complicado que viven los profesores noveles al no saber cuál es exactamente su rol, además que muchos de ellos desconocen la importancia de entablar una relación de respeto, cordialidad y confianza con los alumnos, será difícil generar ambientes óptimos para el aprendizaje en el aula.

Una ventaja teórica de este trabajo de investigación estriba en que se apoya en la teoría de los sentimientos de Agnes Heller (1993). Con ella es factible una mejor comprensión de la afectividad, al discriminar: impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones.

En los artículos arriba mostrados es notorio que no siempre diferencian las cuatro manifestaciones de la afectividad: impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones. Las utilizan como si fueran similares. Tal indiscriminación es una seria limitante al educar y al relacionarse porque, por ejemplo, se desconoce si el alumno reacciona con un afecto o un sentimiento orientativo.

De manera general, los trabajos antes citados ofrecen metodologías distintas a las que se usaron en esta tesis. Por ejemplo, algunos autores usaron una mezcla de métodos cualitativo y cuantitativo, otros más usaron el método etnográfico, algunos otros hicieron investigaciones cuasi experimentales, entre otros.

Lo que esta tesis ofrece es una combinación de métodos entre fenomenología y hermenéutica. El primer método permitirá describir la esencia de los desafíos afectivos a los que se enfrenta el profesor novel en México, cuando ingresa a su institución educativa. El segundo método, permite interpretar la forma de encarar los distintos retos y desafíos que viven los profesores noveles en los primeros años de ejercicio profesional.

Otra diferencia que encuentro es que algunos autores citados en este apartado, trabajan con poblaciones muy grandes de profesores, muestras de entre 100-300 individuos, por lo que se apoyan de encuestas para recabar de forma más accesible la información. El presente trabajo de investigación se limitó a investigar a 4 profesores para hacer una descripción más detallada de las experiencias relatadas por ellos.

A partir de estas diferencias teórico-metodológicas, e incluso distintas en contextos sociales, es que esta investigación encuentra cierto grado de pertinencia, pues aportará información, que si bien, ya fue explorada por otros autores, no ha sido bajo los mismos métodos, técnicas, población, sustentos teóricos, contexto social y cultural en que esta tesis se llevó a cabo.

1.3 Justificación

Este trabajo de tesis se justifica porque, como muestran los antecedentes, el tema que estudié ya se ha investigado en el campo educativo. Solo que -dentro de lo que encontré- no hubo suficientes estudios que se apoyaran en la teoría de Agnes Heller a propósito de los sentimientos. Tampoco encontré artículos o reportes de investigación que fueran realizados en el nivel medio superior público, de una zona

con características económicas, culturales y socialmente limitadas como las que aquí se mostraron.

Esta investigación tiene la finalidad de ofrecer un estudio acerca de algunos profesores noveles del nivel medio superior. Representa una valiosa herramienta para estos profesores, que se encuentran transitando por sus primeros años en el campo educativo, reconocer cómo acciona o se contiene su afectividad. Es valiosa porque permitirá percatarse del actuar en el ámbito afectivo; así mismo porque permite conducirse, al educar y al vincularse con otros de forma más plausible.

Este trabajo presenta la evidencia empírica de algunos profesores entrevistados en la escuela técnica antes referida. Muestro las dificultades que vivieron en este plantel. La descripción de esta evidencia parte de los desafíos que se presentan en el todavía confuso proceso administrativo de la forma de contratación, de la falta de apoyo de las autoridades escolares, hasta los retos que vivían todos los días los profesores en las aulas.

Considero importante develar esta problemática en las ciencias de la educación pues estimo que poco se habla de ello y como consecuencia muchos profesores, sobre todo los noveles, pudieran asumir que tal problema no existe y que esas dificultades que están atravesando son particulares de ellos.

Se asume que, al documentar en esta tesis las experiencias y desafíos vividos por otros profesores, el maestro novel comprenderá que el problema no es exclusivo de él, que hay otros profesores que ya transitaron ese camino. Esto no solo desahogaría al profesor, sino también es posible que pueda aprender de las experiencias vividas por los profesores entrevistados en esta investigación.

Se justifica el afán de estudiar la figura del profesor novel, para mostrar como muchos de los rasgos que lo identifican precisamente como novato tienen particular relevancia en el vínculo que establece con sus estudiantes o en los conflictos que surgen a partir de diversas situaciones inherentes del trabajo cotidiano entre ellos.

Conviene además mencionar que el tema central de este trabajo de investigación tiene implicación directa con su autora, debido a que al igual que

muchos profesores noveles transitó por distintos desafíos y dificultades en su ingreso al campo educativo que la motivaron a buscar respuestas, uno de esos medios es el presente trabajo de investigación.

De igual manera, esta investigación valora la evidencia teórica de diferentes autores que se abordan para comprender mejor los desafíos afectivos del profesor novel. Uno de ellos es Émile Durkheim (2016), quien concibió la educación como un hecho social. Mostró que para que el acto educativo sea posible, es necesario un proceso de socialización entre educadores y educandos.

Otro referente teórico utilizado es la teoría de los sentimientos de Agnes Heller (1993). Este estudio situó esta teoría en el campo educativo, ilustrando cómo los afectos que se detonan en las aulas pueden facilitar o, por el contrario, dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Heller todos los afectos son expresivos: en expresión facial, en gritos, en modulación de voz, en gestos. Esto indica que los afectos son, sin excepción, comunicativos, son señales para el otro (Heller, 1993). Ignorar o menospreciar los procesos afectivos que se experimentan en las aulas, no contribuirá a resolver los retos y problemas que los profesores noveles están viviendo. Esta tesis se justifica porque, al mostrar los retos y problemas con el apoyo teórico y empírico, permitirá comprender de mejor manera sucesos del aula que afectan a estudiantes y al profesor novel.

Este trabajo conjuga esas teorías, con ello se centra en el profesor novel, tanto alumnos como autoridades escolares se verán beneficiadas de esta investigación de manera indirecta, al disminuir los problemas en el aula o, al menos, al ser menos intensos. En la medida en que el profesor novel logre una alfabetización emocional, podrá asumir con mejor temple su labor en las aulas.

De esta manera, se enfrentarán mejor los conflictos o desacuerdos en las aulas, las relaciones socio afectivas entre profesores y alumnos mejorarán y esto se traducirá en espacios menos tensos, hostiles o, incluso, menos aburridos. Estos

espacios pueden favorecer la confianza de los estudiantes y, por ende, una mejor educación.

Las autoridades educativas también obtienen beneficios, de manera indirecta, ya que un profesor novel que no sabe manejar su afectividad en el aula puede desencadenar muchos problemas, incluso con los padres de familia. Tras resolver sus conflictos afectivos, el profesor novato dejará de representar un problema para los directivos.

Otro aporte que justifica esta investigación es que contribuye con la comunidad científica, al ampliar el conocimiento y las teorías que describen y explican procesos afectivos en el campo de la educación media superior. Aportes que, seguramente, son extensivos a otros niveles educativos.

Por último, considero que como profesores es mucho más gratificante llegar a los salones de clase, donde se viva un ambiente mucho más propicio o favorable para generar espacios socioeducativos, donde las relaciones sociales entre profesor y alumno sean mucho más solidarias y no sea necesario mostrar una figura autoritaria para recibir respeto.

Debido, pues, a la oferta teórico-práctica de esta tesis, considero importante estudiar la afectividad en el campo educativo, más específicamente, entre los dos actores de mayor importancia en las escuelas, educadores y educandos. Apelo a que los resultados de esta investigación develen y detonen el interés de los profesores y directivos por valorar los procesos afectivos en las aulas; valoración que les permita asumir el compromiso de ofrecer algún proceso de inducción a los profesores novatos.

CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este trabajo de investigación conjuga diversas teorías que permiten explicar el fenómeno de estudio. Este capítulo se encuentra dividido en tres rubros: teoría de educación abordada por Émile Durkheim (2016) desde una visión sociológica entrelazada con la educación, teoría de los sentimientos de Agnes Heller (1993) y

teoría de conflictos abordada por Carles Monereo (2010) retomando los incidentes críticos que ocurren en las aulas.

2.1. Educación

La teoría de Émile Durkheim permite comprender mejor el concepto de educación que ofrece esta tesis. “Como sociólogo hablaré de educación” (Durkheim, 2016, pág. 84). Él estaba convencido, de que lejos de deformar su concepción de educación, no había mejor manera de mostrar su verdadera naturaleza que a través de los ojos de la sociología. Para Durkheim, la educación no era puramente individual, él la consideraba como un hecho eminentemente social, lo mismo por sus orígenes que por sus funciones (Durkheim, 2016).

Para Durkheim el hecho social será objeto de estudio de la sociología, lo cual concibe como maneras de obrar, pensar y sentir. Son exteriores al individuo y preexisten a él, son de naturaleza colectiva y ejercen un poder coercitivo sobre esta colectividad. Estos hechos sociales existen en la conciencia de los individuos que conforman una sociedad y les permite modelar o determinar ciertas conductas (Durkheim, 2001).

Es por esto que la educación es considerada un hecho social, puesto que cumple con las características anteriores. Primero, como mencionó Castillo (2011) al educar pensamos, sentimos y actuamos. Y es esta una de las principales funciones de la educación, imprimir en los educandos ciertas formas de pensar, sentir y actuar, para marcar límites en la conciencia de cada uno que les impida rebasar los márgenes que el colectivo ha impuesto. Esta es otra característica de la educación: ejerce un poder coercitivo, pues no se nos pregunta qué contenidos deseamos aprender, éstos se nos imponen.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim, 2016, pág.47)

Émile Durkheim consideraba que cada sociedad establecía un ideal de hombre, de cómo sus ciudadanos debían ser, desde el punto de vista intelectual, como físico y moral. De igual manera, consideraba que cada pueblo, tiene ideas, sentimientos y prácticas propios de ellos y de su cultura y era a través de la educación que se buscaba transmitirlos y preservarlos. Durkheim postuló que es la sociedad en su conjunto quién determina el ideal de educación que se debe transmitir a las jóvenes generaciones (Durkheim, 2016).

Es así, como a través de la educación se llega a lograr un cierto grado de homogeneidad en los individuos de una misma sociedad, lo que asegura una mejor convivencia entre sus miembros gracias a las semejanzas que exige la vida colectiva (Durkheim, 2016).

Según la teoría de este reconocido sociólogo, en cada uno de nosotros existen dos seres inseparables, pero distintos. El primero de ellos lo llamó el ser individual y está constituido de todos los estados mentales que se refieren solo a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal. El segundo, lo denominó ser social, lo consideró como un sistema de ideas, sentimientos y prácticas que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino la del grupo, o los grupos sociales diferentes de los cuales formamos parte; por ejemplo, las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones nacionales, opiniones colectivas de todo género (Durkheim, 2016, pág.46).

Retomando esta última idea de Durkheim, acerca del grupo social al que pertenecemos y cómo este grupo trata de moldear y homogenizar a sus individuos, resulta muy útil para esta investigación describir el grupo social al que pertenecen, no todos, pero sí un gran número de estudiantes del plantel al que hace referencia la presente investigación. Con lo anterior, se podrá entender de manera más clara, por qué los alumnos y maestros tienen en general unas características particulares y no otras; aún cuando el foco de interés se centra en el maestro novel.

Los profesores tenemos una tarea importante también cuando se trata de moldear a los sujetos, en este caso, los educandos. Los profesores noveles, no tienen claro cómo formarlos o moldearlos, su trabajo lo realizan generalmente por

imitación o repetición de patrones que tienen de los profesores que les dieron clase o siguiendo la misma forma de sus colegas de trabajo.

Si hablamos brevemente de la forma de trabajo de los profesores de la escuela del nivel medio superior motivo de esta investigación, nos encontramos que muchos de ellos conciben a los alumnos de este plantel, como alumnos rebeldes, violentos, con carencias económicas, vulnerables ante grupos de delincuentes. Si un profesor novel no tiene claridad de su papel en la escuela, terminará imitando estos patrones de sus colegas. Sería, quizá, mucho más enriquecedor que cada profesor se dé la oportunidad de conocer a sus estudiantes antes de encasillarlos en un estereotipo.

Dentro y fuera del plantel se percibe un ambiente de inseguridad, alumnos drogándose dentro y fuera de las instalaciones, constantes robos del mobiliario de trabajo, la policía entra y sale del plantel con cierta frecuencia. Existe en general mucha delincuencia alrededor de esta comunidad. Valdría la pena preguntarse bajo qué ideas, prácticas y sentimientos son educados estos jóvenes, tanto en casa como la escuela. Quizá no tenemos posibilidad de cambiar lo que ocurre en sus hogares, pero sí lo que ocurre en las aulas. Especialmente en lo relativo a la afectividad docente-estudiantil.

Un concepto más, introducido por este sociólogo, es el de conciencia colectiva, que hace referencia a la forma en que la propia sociedad establece límites para que sus individuos se regulen y evitar así que el orden social se pierda. Es por esto, que hace falta que el trabajo de reforma y reorganización que se impone sea obra del cuerpo mismo que está llamado a reorganizarse y reformarse, que sea comprendido y amado por cuantos tienen el deber de realizarlo (Durkheim, 2016).

Hablar de colectivo también es hablar de un salón de clase. Menciona Durkheim que este, es una sociedad en pequeño y no se debe conducir como si se tratará de una simple aglomeración de sujetos independientes unos de otros. Los sujetos en una clase piensan, sienten y actúan de manera distinta a cuando están aislados. En un salón de clase se producen fenómenos de contagio, de

desmoralización colectiva, de sobreexcitación mutua, de efervescencia saludable. Como docentes debemos saber discernir, para prevenir o para combatir los unos, y utilizar los otros (Durkheim, 2016, pág. 81).

Se espera que al saber acerca de desmoralización y efervescencia saludable, un profesor en las aulas sea capaz de valorar e intervenir para recrear un ambiente propicio para su trabajo docente, pero es evidente que no siempre ocurre así. Desde luego habrá quienes tienen la habilidad de conducir al colectivo en las aulas y canalizar adecuadamente los fenómenos que ahí se suscitan. También existen otros profesores que no saben cómo encarar estas situaciones y los fenómenos que desencadena el colectivo.

2.2 Afectividad

Agnes Heller (1993) basó su teoría de los sentimientos afirmando: sentir significa estar implicado con algo. Según esta hipótesis los sentimientos humanos derivan de una relación de las personas con otras cosas, éstas pueden ser otras personas, animales u objetos. Esta implicación puede ocurrir de diferentes modos, es decir, puede ser positiva, negativa, directa e indirecta.

Heller (1993) distinguió impulsos, afectos, emociones y sentimientos orientativos. Explicó la afectividad, mostró su génesis: el ser humano sólo llega al mundo con su herencia genética. Al mamífero es innecesario enseñarle a mamar. Basta con acercarlo al pecho para que succione la leche materna. Así, responde a un impulso: satisface la necesidad de comer.

Los impulsos son señales del organismo humano, indican que algo no está bien: demandan satisfacer alguna necesidad. Los impulsos llevan a satisfacer necesidades vitales, luego de un tiempo se convierten en afectos. La diferencia entre ambos estriba en que a los afectos los mueve la presencia de un estímulo detonador; el impulso surge del rompimiento del equilibrio interno.

Todos los afectos son expresivos: expresión facial, gritos, modulación de voz y gestos. Los afectos son, sin excepción comunicativos. Las expresiones de los

afectos son señales para el otro. Todos los afectos, sin excepción, pertenecen a la especie humana y forman parte del carácter social (Heller 1993).

Si el maestro expresa afectos (miedo, vergüenza o rabia, por caso), sus estudiantes quizá también. Es necesario reiterar que los afectos son educables. Probablemente se ignora que los afectos se detonan, casi impensadamente, sin que medie la voluntad. Es preciso educar a quien expresa afectos, porque el mayor peligro que suscitan es el contagio; ya sea risa, tedio o miedo—expresiones de afectos—provocan contagio grupal (Ibarra, 2017a).

Los sentimientos, regulados por las costumbres y normas sociales, son suscitados por un estímulo presente, pasado o futuro (Heller 1993, pág.18). El sentimiento es lo que impulsa al ser a dirigirse en una cierta dirección (Heller 1993, pág.63).

El sentimiento es indispensable para el ser humano. La expresión de los sentimientos es parcialmente aprendida, ya que el entorno social proporciona los estímulos, así como las expresiones. Son las objetivaciones sociales las que moldean y guían totalmente los sentimientos orientativos. Sin la experiencia adquirida a través de las objetivaciones sociales somos incapaces de orientarnos (Heller, 2016).

Los sentimientos orientativos juegan un papel en todos los aspectos de la vida humana, nos hacen, ajustarnos a las expectativas o apartarnos de ellas (Heller, 2016). Nos ayudan a auto regularnos dentro de determinadas situaciones, nos hacen actuar, de una u otra forma, según sintamos esa orientación.

Heller (2016) habló también de los sentimientos orientativos en los contactos interpersonales y hace referencia al tacto. Este, exige mucha experiencia previa. Los niños pequeños, por ejemplo, al no tener estas experiencias previas es usual que carezcan de tacto; hay adultos que, igual que los niños carecen de tacto, es decir, no orientan sus acciones, ni se manejan de manera plausible (Ibarra, 2017a).

Mencionó también Heller (2016) a los sentimientos orientativos en relación con el sentido común y cómo éste guía el gusto de los individuos que pertenecen a una

sociedad, éstos varían según el estrato social, comunidad, nación o incluso sexo. El “buen gusto” se puede ver, por ejemplo, en la forma de vestir (mostrando las mujeres una mayor inclinación en este sentido que los hombres), puede ser también en la valoración de las obras de arte. También, en su relación con los demás se requiere que las personas se orienten con buen gusto, es decir, expresarse adecuadamente, con tino en el momento y lugar oportuno. Así encontramos también profesores que carecen de tacto y buen gusto, esto podría tender a generar implicaciones negativas con sus estudiantes.

Los sentimientos orientativos, tienen como base experiencias teórico-prácticas. Operan o se desarrollan conforme a condiciones circunstanciales de tiempo, espacio, grupos, individuos e institucionales. Tacto, buen gusto y prudencia no obedecen a prácticas rutinarias ni acciones mecánicas.

Las emociones son constelaciones de sentimientos, son sociales e idiosincráticas, son altamente relativas a los lugares, épocas, personas y objetos; son innecesarias para la preservación biológica de la especie humana; la coexistencia social es impensable sin emociones: regulan y subliman afectos y sentimientos (Ibarra, 2017a, pág.14).

Como profesores muchas veces no valoramos que cuando educamos movemos afectos, sentimientos o emociones. Educar, conlleva estremecer, dejar impávido, alegrar, aburrir, apasionar, conmover, en suma, educar y afectividad forman un par dialógico necesario de comprender (Ibarra, 2017a pág. 4). La afectividad es el sistema complejo conformado por impulsos, afectos, sentimientos y emociones.

Después de revisar algunos antecedentes relacionados con el profesor novel las sensaciones que en general describen estos sujetos son de temor e inseguridad. Mencionan no saber cómo manejarse en las aulas o cómo resolver algún conflicto que se presente. Muchos profesores desconocen que en las aulas median casi todo el tiempo afectos, no conocerlos y no saber el papel que juegan en la forma de relacionarse con los alumnos, podría generar tensiones o disgustos innecesarios, incluso una mala relación entre alumno-profesor.

2.3 Incidente crítico

Existen diferentes eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden favorecer cambios en la identidad profesional docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador o por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata. Esos eventos han sido comúnmente denominados, en cierta literatura educativa, como incidentes críticos y se distinguen de una interacción o evento por la carga afectivo-emocional que conllevan (Monereo, 2010).

Everly y Mitchell (1999, citados en Monereo, 2010) consideran que un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. (Monereo, 2010, pág. 159)

Para que un incidente crítico tenga lugar debe existir una situación que el profesor perciba como conflictiva. Este conflicto puede ser con alumnos, colegas, autoridades, padres de familia, pero también consigo mismo, por ejemplo, cuando él percibe que su manera de situarse frente al problema resulta inadecuada (Monereo, 2010).

Sardi (2013) consideró que la escritura de los incidentes críticos es un dispositivo donde se puede abordar como la dimensión biográfica se pone en juego, por ejemplo, cuando un profesor en formación debe tomar una decisión acerca de algunas situaciones desconcertantes o imprevistas. Asimismo, afirmó que escribir los incidentes críticos representa una importante herramienta para la formación de profesores porque habilita, por un lado, la reflexión de esa experiencia distanciada que conlleva la producción de saberes sobre la práctica en contexto, además de imaginar otros modos de intervención posibles.

Ibarra (2017b) mencionó que el incidente crítico pone en relevancia diferencias y actitudes de molestia. Ocurre en un instante y a partir de ese momento, se dificulta el curso armonioso de la clase. El rechazo estudiantil al planteamiento docente, y la ocasional pesadumbre docente, son comprensibles si lo que el maestro dice no es significativo para algunos estudiantes, les es indiferente; o si atenta en contra de sus

fines, valores, afectos y tradiciones, entonces, se establece una relación social de lucha.

Educar no basta; para lograr la afamada educación integral es preciso humanizar con base en tres acciones: socializar, jugar y educar. Educar sigue dos tendencias principalmente: dirigir al educando y la otra apegar la educación a sus intereses y deseos. Las teorías de la educación como las teorías sociales no coinciden ni en sus presupuestos ni en sus fines. No existe un único sentido al educar.

Por otro lado, cuando el autor se refiere al juego, destaca, que jugar no es sólo cosa de niños. Hay juegos que provocan alarma y mueven a la reflexión y a la acción (Ibarra, 2017b). Al jugar, se asumen también roles sociales y se relaciona con procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria (Pérez 2013, citado en Ibarra, 2017b). Otros autores, vinculan juego y estructuras sociales, a éstas las ubican en un campo de juego y a quienes juegan los asocian con ciertas disposiciones duraderas de ser y de valorar para jugar o *habitus* (Bourdieu, 1991, citado en Ibarra, 2017b).

Educar y socializar, no están cerrados a la diversión ni al juego, Ibarra (2017b) deja ver la necesidad de intercalar jugar, educar y socializar. Al irrumpir el incidente crítico, se irrumpe también esta relación social.

2.4 Desafío

Otro concepto que es importante introducir en esta tesis es el de “desafío” pues es parte central de este trabajo. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como: “rivalidad o competencia” y “enfrentarse a las dificultades con decisión” RAE (2020).

El verbo “desafiar” implica afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad. Al igual que la amenaza, el desafío implica la movilización de estrategias de afrontamiento, pero la persona percibe que dispone de las fuerzas necesarias para vencer la confrontación, lo que hace que se caracterice por emociones placenteras como impaciencia, excitación y regocijo. El desafío hace referencia a aquellos

acontecimientos que significan la posibilidad de aprender o ganar, en donde el individuo tiene la sensación de control en la relación sujeto-entorno. El placer se halla en la pugna de uno mismo con algo superior, por lo que el desafío no aparecerá si no se trata de algo importante a alcanzar (Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello, 2014).

En la relación profesor-alumno existen muchas veces dos polos en los que estos dos actores se muestran como adversarios. Aunque institucionalmente el poder le sea otorgado al profesor, pues es el quien dirige, modera, evalúa, orienta en el aula, existen alumnos que muestran resistencia a esta función e intentan desequilibrar su autoridad, es aquí donde el profesor se siente desafiado por el o los alumnos.

2.5 Recapitulación de teorías

Después de abordar las diferentes teorías aquí plasmadas, algo que en ellas parece coincidir, aunque abordado por sus autores desde diferentes ángulos, es el hecho de “**sentir**” que es estar implicado con algo o alguien.

Durkheim reconoció a la educación como un hecho social. Él concibió el hecho social como maneras de pensar, **sentir** y obrar. Durkheim consideraba que cada sociedad tiene sus propias ideas, **sentimientos** y prácticas, es a través de la educación que busca transmitirlos. Durkheim reconoció la importancia de transmitir sentimientos, formas de sentir.

Heller (2016), por su parte, también habló de formas de sentir: **sentir** significa estar implicado con algo o alguien y esta implicación puede ser positiva, negativa, directa o indirecta. Una forma de sentir se manifiesta con la expresión de afectos. Ibarra (2017) mencionó que como profesores muchas veces no valoramos que cuando educamos movemos afectos, sentimientos o emociones.

Monereo (2010), al abordar los incidentes críticos, también puso de manifiesto los **sentimientos** del docente. Distingue los incidentes críticos de una interacción o evento por la **carga afectivo-emocional** que conllevan.

Estos autores reconocen la importancia de las diferentes formas de sentir no solo en lo individual, sino en lo colectivo, desde una comunidad hasta un aula. Apoyándome en lo que menciona Ibarra (2017a) educar y afectividad forman un par dialógico necesario de ser comprendido. Esta investigación valora el importante aporte de cada una de las teorías antes descritas y busca retomarlas, para describir e interpretar lo que sucede en el campo educativo con las diferentes formas de sentir de los actores implicados en el proceso educativo, especialmente la relación maestro-alumno.

Esta relación, como cualquier otra relación humana, posee ciertas características implícitas o explícitas y cada profesor le imprime su sello personal. Es importante destacar que esta relación maestro-alumno, no necesariamente, se establece sobre la base de una simpatía mutua, afinidad de caracteres o incluso de intereses en común. Más bien se funda en una cierta imposición. A pesar de las dificultades que pudieran presentarse en el aula, lo que se espera del profesor es que, ante cualquier comportamiento o desafío que se presente, debe responder con buen gusto, tacto, paciencia, prudencia y, sobre todo con un correcto manejo de sus afectos. En la mayoría de los casos, la realidad dista mucho de estas expectativas que se tienen puestas en él. Muchos profesores no saben cómo reaccionar ante formas de **sentir** que le incomoden.

Según las aportaciones de Heller (2016) nos podemos implicar con el otro de manera positiva o negativa, por ejemplo. Como profesores, frente a muchos de los desafíos que se presentan en las aulas, con alumnos poco dispuestos a trabajar o a quienes llamamos “conflictivos” o “indisciplinados”, tendemos a mostrar una implicación negativa que puede generar tensiones entre alumno-profesor e incluso llegar a situaciones conflictivas que pudieran desestabilizarnos o ponernos en crisis, perder el control de la situación y generar lo que Monereo (2010) llama incidente crítico.

Las aportaciones de Heller (2016), en su afán por distinguir entre afectos, impulsos, emociones, sentimientos orientativos, permiten conocer mejor la naturaleza de estas formas de **sentir**. Comprender las diferencias que éstas presentan nos

ayudará a identificar qué es eso que sentimos, qué experimentamos en una situación de conflicto y, por ende, propiciará valorar nuestras formas de actuar.

La educación es un hecho social complejo, ejerce un poder coercitivo, se nos imponen formas de pensar, sentir y obrar, por lo cual se llegan a generar tensiones. Una de las funciones sociales del profesor es moldear a los sujetos, en este caso a los alumnos. Esta no es una tarea sencilla ni para el profesor más experimentado ni para el novel. Percatarnos de estas dificultades como profesores no siempre es sencillo de admitir, mostrarnos desarmados frente a situaciones complejas de la vida educativa es algo que pocos profesores reconocen. Para hacer frente a las dificultades que esta labor exige, es preciso reconocer nuestras carencias, identificarlas, tipificarlas para aprender a manejarlas de manera más inteligente y sensible.

Con el apoyo teórico que estos autores presentan se comprenderá mejor el fenómeno educativo que se pretende exponer en esta tesis, enfocando cada teoría en el proceso educativo que se busca describir e interpretar.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Todo trabajo de investigación exige un cierto grado de científicidad, por lo que es necesario la selección de métodos y fundamentos teóricos que nos permitan acceder al conocimiento y tener posibilidad también de generarlo. En el caso de esta investigación para conocer e interpretar un fenómeno complejo, como es la afectividad, fue necesario seguir algunas aportaciones del pensamiento complejo de Morin (1998).

Menciona Morin (1998) que la disyunción ha aislado radicalmente entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: física, biología y antropología. Al tratar de comprender el fenómeno de estudio de esta tesis se observó que ocurre también tal disyunción, se concibe al docente de manera aislada, desintegrada del resto de su naturaleza.

El pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad. La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes (Morin, 1998).

Estudiar al profesor novel sin considerar todos los entornos concéntricos que lo afectan, no sería posible, estaríamos tratando de describir un fenómeno incompleto y tal descripción no mostraría la realidad que estos sujetos viven. A este respecto, Bronfenbrenner (1976) postula en la teoría ecocultural que los individuos se desarrollan y aprenden en entornos concéntricos y los entiende como un arreglo de estructuras anidadas cada una contenida en la siguiente. Existe una relación de reciprocidad entre tales estructuras. En este caso, el profesor novel afecta a los entornos sociales, pero el entorno social también afecta a este profesor. Aislar a los objetos de sus ambientes (Morin, 1998), es decir, aislar al profesor novel de su naturaleza biológica y de su entorno socio-cultural, es también un pensamiento simplificante que debe evitarse.

En esta tesis se vinculan teorías sociales (Durkheim, 2016 y Heller, 1993), educativas (Durkheim, 2016 y Monereo, 2010), afectivas (Heller, 1993) y de conflictos (Monereo, 2010). Así mismo, se relacionan formas de conocer apoyadas en esas teorías: métodos fenomenológico y hermenéutico.

3.1 Método

Debido a los fines que se persiguen, se usarán dos métodos que atienden a los intereses de esta investigación: fenomenológico y hermenéutico. Ambos métodos permitirán alcanzar el grado de científicidad que se requiere para el presente trabajo.

El método fenomenológico se encarga de estudiar aquellos fenómenos cuya naturaleza y estructura solo pueden ser captados desde el marco de referencia del sujeto que los vive y experimenta. Narran una realidad interna y personal, propia de cada ser humano (Martínez 2013, pág.137-139). Este método permitirá describir la esencia de los desafíos afectivos a los que se enfrenta el profesor novel en la institución educativa donde se llevó a cabo esta investigación.

El método hermenéutico tiene la misión de descubrir el sentido de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Martínez 2013, pág.102). Con el método hermenéutico se interpretará la forma de encarar los distintos retos y desafíos que viven los profesores noveles en los primeros años de ejercicio profesional para que, con esa base, sea factible mostrar qué sentido tiene el o los maestros.

Van Manen (2003, citado en Ayala, 2008) presenta un enfoque distinto de la investigación educativa. Este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida y al reconocimiento del sentido e importancia pedagógica de esta experiencia. El investigador Fenomenológico-Hermenéutico (FH) está interesado, principalmente, por el estudio del sentido esencial de los fenómenos, así como por la importancia que estos tienen (Ayala, 2008).

La fenomenología-hermenéutica de Van Manen asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida, “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre reflexivo”. Desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. La FH aspira a responder a otra experiencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento pertinente que capacite al educador para afrontar lo particular y lo único de las situaciones educativas vividas con cada niño (Ayala, 2008 pág. 413-414).

De manera general se enlistan enseguida las fases del método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen:

Fase I. Descripción: se recoge la experiencia del sujeto (directamente) por medio de descripciones personales anecdóticas. Se aspira a que estas descripciones estén libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas o valoraciones subjetivas.

Fase II. Interpretación: se recoge la experiencia vivida (indirectamente) a través del uso de entrevistas conversacionales o autobiografía y se reflexiona acerca de la experiencia vivida para lo cual se pueden usar diversos métodos de reducción.

Fase III. Descripción más interpretación: en esta fase se escribe y reflexiona acerca de la experiencia vivida. Para esto se elabora un texto fenomenológico y se revisa la documentación fenomenológica.

El objetivo de la investigación fenomenológico-hermenéutica, según la perspectiva de Van Manen es “elaborar una descripción textual estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Ayala, 2008, pág. 420).

3.2 Técnica

La primera técnica que empleé es la entrevista semi-estructurada con el fin de conocer más a fondo a los profesores que participan en la investigación. La entrevista semiestructurada permite obtener una descripción del mundo de la vida del entrevistado, con respecto a la interpretación del significado y sentido del fenómeno descrito. Posee una secuencia de temas que se deben ir cubriendo, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, hay apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan (Kvale, 2011).

Esta técnica permitió dar respuesta de manera más precisa a la primera pregunta de investigación planteada más adelante, pues indagué los desafíos que se han presentado en las aulas de estos profesores y como los hicieron sentir tales situaciones.

Adicionalmente, iba a usar la observación no participativa. Esta técnica permite obtener información a partir de lo acontecido en el escenario que se observa. El investigador debe mantenerse distanciado y al margen de lo que en ese espacio acontece. Esta distancia, en principio, puede permitirle una investigación más

objetiva, con una perspectiva más cercana a la realidad, sin que ni siquiera precise conocer al sujeto observado (Anguera, 1995, citado por Téllez, 2007).

El uso de esta segunda técnica permitiría al investigador describir la dinámica grupal que se vive en el aula. También observar gestos, ademanes o escuchar diferentes modulaciones de voz, para interpretar y entender los afectos involucrados de maestros y alumnos.

No fue posible desarrollar esta última técnica debido a que dejé de laborar para esta institución educativa. Así mismo se dificultó por la pandemia que llevó a que las clases fueran virtuales, condición que impidió la observación no participativa.

3.3 Instrumentos

En primer lugar, se diseñó una guía de entrevista que abarca dos categorías sobre las cuales se desea profundizar: sujeto (profesor novel) e institución. En la primera categoría se desea conocer la formación académica de estos sujetos, acerca de su experiencia profesional, concepciones acerca de la educación y práctica docente. En la segunda categoría, relacionada con la institución, se desea conocer su integración al establecimiento escolar y de lo que le ha hecho permanecer en la docencia, incluso aquello que hizo valorar dejarlo.

3.4 Población

La población estudiada corresponde a profesores de una institución pública de educación media superior de la modalidad de bachillerato tecnológico ubicada en la comunidad de Santa María Magdalena del municipio de Querétaro. En esta institución había un aproximado de diez profesores noveles de los cuales solo cuatro accedieron a colaborar con la entrevista. Algunos de los profesores que se negaron a participar, no estuvieron de acuerdo en que se grabará la entrevista o preguntaron de manera insistente si me enviaba alguno directivo de la institución. Sirvan estos comentarios para mostrar qué sólo se conversó con cuatro profesores.

Los profesores participantes tienen desde menos de un año hasta los cuatro en servicio en el campo educativo. De esta muestra seleccionada, todos son

profesionistas en diferentes disciplinas no relacionadas con la docencia. Esta población incluye profesores y profesoras entre los 30 y 45 años de edad.

En todos los casos se realizó entrevista de manera individualizada con cada uno de los profesores. Dos de ellas se realizaron en el plantel en cuestión y las otras dos en distintos establecimientos de alimentos externos al plantel. Se les solicitó a los profesores autorización para grabar el audio de las entrevistas y estas tuvieron en todos los casos un promedio de 60 minutos de duración.

En el caso de las entrevistas realizadas en el plantel, una de ellas se realizó en la biblioteca en una sala privada y otra en la oficina del profesor, ya que además de dar clases cumple funciones administrativas. En el caso de la entrevista de la biblioteca, hubo algunas interrupciones de profesores que llegaron y no se percataban de que estábamos grabando una entrevista, lo que generó tensiones tanto en el entrevistador como en el profesor entrevistado.

En la última entrevista había mucha incertidumbre pues no conocía a la profesora, fue además un poco apresurada debido a que estábamos en la cafetería de su segundo centro de trabajo y estaba cerca de iniciar su turno, a pesar de ello se mostró cooperativa al responder las preguntas.

Parte del análisis de las entrevistas se apoyó en el Atlas ti con el objeto de organizar, analizar e interpretar la información. Solo fue empleada en parte para la generación de las categorías y subcategorías con las que se alimentaba la matriz de análisis. A partir de las categorías generadas se hizo un recorrido por las transcripciones para buscar aquellos fragmentos que ofrecían información de cada categoría y se fueron contrastando, triangulando y analizando las respuestas de todos los participantes en la matriz de análisis.

3.5 Hipótesis, Objetivos y preguntas de investigación

3.5.1 Hipótesis

El profesor novel es desafiado porque está implicado, siente algo ante el desafío afectivo. Si no lo sabe encarar, la relación afectiva es del tipo negativa directa.

Si dispone de sentimientos orientativos (tacto, prudencia, buen gusto, destreza o sabiduría) la relación será de tipo directa positiva.

3.5.2 Objetivos

Describir los desafíos que viven los profesores noveles en su práctica educativa e identificar la afectividad que se detona al suscitarse un incidente crítico.

Describir e interpretar como es la relación afectiva profesor-alumno de los profesores noveles.

Describir e interpretar como los profesores noveles encaran los desafíos afectivos.

3.5.3 Preguntas de investigación

¿Cómo es la afectividad del profesor novel, ante los desafíos que vive en su función docente?

¿Cómo encara esos desafíos durante el proceso socio-educativo en las aulas?

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos más significativos de las entrevistas realizadas a cuatro profesores noveles de la institución ya mencionada, así como el análisis de estas. Para identificar con mayor precisión las características de los entrevistados revisar el Anexo I.

En primer lugar, se desglosan los resultados de las dos categorías de la matriz de análisis que guiaron las entrevistas y, en segundo lugar, un breve análisis de los hallazgos encontrados.

4.1 Presentación de los resultados

4.1.1. Sujeto “profesor novel”

Con el fin de propiciar mayor claridad en la presentación y análisis de los resultados, a continuación, describo brevemente algunas características relevantes de los profesores entrevistados:

Tabla 1. Características de los profesores noveles entrevistados. Elaboración propia

Profesor	Género	Edad	Profesión	Actividad laboral previo a la docencia	Antigüedad en la docencia
Profesor 1	Masculino	41 años	Ingeniero mecánico Maestría en Ingeniería en calidad.	Trabajó en la industria.	3 años
Profesor 2	Femenino	32 años	Químico Farmacéutico Biólogo. Maestría en Ciencias Químicas.	Trabaja en el laboratorio de análisis clínicos de un hospital particular.	6 meses
Profesor 3	Masculino	28 años	Ingeniería Civil Maestría en didáctica de las matemáticas.	Ingeniero de proyectos en empresa privada.	4 años
Profesor 4	Femenino	32 años	Químico Clínico	Trabaja en el laboratorio de análisis clínicos de un Hospital particular.	4 meses

En relación con la formación profesional de los sujetos de estudio encontramos que ninguno de los cuatro profesores posee una formación inicial en el campo de la

pedagogía, solo el profesor 3 estudió una maestría en didáctica de las matemáticas con la finalidad de mejorar su práctica docente.

La experiencia profesional de los cuatro profesores, previo a su ingreso a la escuela que referí, era relacionada en otras áreas laborales distintas a la docencia; por ejemplo, la industria o en general en el sector privado. Su papel en la educación formal inicia en este plantel. Dos profesores mencionan que en las empresas en las que trabajaban antes, tuvieron un acercamiento con la educación informal, es decir, daban capacitaciones, inducción o asesorías a otros empleados de su círculo de trabajo. Cuando se les cuestiona acerca de si sabían cómo dar clase una respuesta es:

¿Y sabías como dar clases? (Entrevistadora)

No, ahora sí que todo ha sido como empírico de lo que mis maestros me enseñaban, como recuerdo que me daban las clases, como me gustaba a mí que me las dieran, entonces partí de ahí. (Profesor 4)

En cuanto a los motivos que los llevaron a elegir la docencia, tres profesores mencionaron que no tenían aspiración de dedicarse a esta labor, no estaba en sus planes. Solo uno de los profesores entrevistados relató que desde muy joven sintió afinidad por dedicarse a ser profesor, específicamente lo atraían las ciencias sociales, pero por distintas razones no pudo concretar ese plan. A pesar de los distintos planes que cada profesor tenía para su futuro profesional, tras la invitación de un conocido que les invita a ingresar al campo educativo como profesores, los cuatro aceptan.

La forma de ingreso al campo educativo varía entre estos. El profesor 1 y 2 ingresaron primero por invitación para cubrir un interinato; posteriormente, presentan y aprueban el examen de oposición de ingreso a la educación media superior que coordina el Servicio Profesional Docente. El profesor 3, consiguió de inicio un puesto administrativo gracias a que su papá era profesor de esa institución; una vez acomodado en esta posición, se le ofrece cubrir algunas horas frente a grupo. La profesora 4 entró por invitación para cubrir un interinato de seis meses. Posteriormente presenta el examen de oposición para el ingreso a la educación

media superior, pero no lo aprueba por lo que deja de trabajar para esta institución como profesora.

Es posible observar que los cuatro profesores llegan al campo educativo, específicamente a este plantel por la invitación de un conocido o familiar. A esta red de relaciones mundanas que tienen algunos individuos y que son capaces de movilizar a su favor y proporcionar apoyos útiles, Bourdieu lo llama “capital social” (Ramírez, 2005).

La noción de capital social hace posible entender porque dos personas con cantidades equivalentes de capital económico o cultural obtienen diferentes beneficios. Dichas diferencias provienen de lo que el sentido común nombra “influencias” o “relaciones” (Bourdieu, 2000 citado en Ramírez, 2005), lo cual no es otra cosa que la capacidad de los individuos para “movilizar en su favor el capital de un grupo más o menos institucionalizado y rico en capital” (Ramírez, 2005, pág. 23).

Aquellos individuos que disponen de capital social con cierto grado de “influencia” en una institución educativa tendrán mayores oportunidades de incorporarse a laborar a estas instituciones que aquellos que no disponen de ellas. En el caso, por ejemplo, del profesor 3, su papá es docente en este plantel, es el quien moviliza a su red de contactos -“influencias”- para conseguir acomodar a su hijo en un puesto administrativo y posteriormente conseguir algunas horas como profesor.

Independientemente, si el hijo posee o no la capacidad como docente, es posible observar que el camino que recorrió fue mucho más sencillo que el de una persona que no posee esta red de relaciones. Con esto pretendo mostrar que, a pesar de que los cuatro profesores son noveles, los privilegios son muy distintos si se posee o no capital social.

A pesar de no estar en los planes de estos profesores dedicarse a la educación, después del tiempo que cada uno lleva ejerciendo como profesor, han descubierto en esta labor un cierto gusto y compromiso por lo que hacen.

¿Qué motivos te llevan a elegir la docencia? (Entrevistadora)

...llegué por invitación de un amigo me dijo que solicitaban a un maestro en el área de mantenimiento. (Profesor 1)

...la mamá de mi mejor amiga trabaja ahí, me dijo que, porque no le daba mi curriculum, por si algún día ocupaban maestros. (Profesor 2)

...pues al principio fue una invitación, eh de alguien que trabajaba aquí en el plantel, eh pues al ver cómo era mi situación laboral donde no tenía pues prestaciones por decir algo, pues aquí sí uno la... las tiene y fue más que nada este, buscar una mayor estabilidad laboral. (Profesor 3)

...Fue una invitación que me hizo una amiga. (Profeso 4)

En una de las subcategorías abordadas durante la entrevista, pregunté al profesor como concibe a su alumno. Encontré opiniones que coinciden y dos opiniones que se contraponen. El profesor 3 y 4 tienen opiniones relativamente similares al mencionar que los alumnos son: apáticos o desmotivados, flojos, pero también interesados e independientes. Las respuestas de los profesores 1 y 2 son muy contrastantes, el profesor 1 describe a sus alumnos usando adjetivos bastante negativos como: “pandilleros”, peligrosos, machistas, alumnos que se drogan. Por otra parte, la profesora 2 los describe como: muy tranquilos en su conducta, inocentes, no maleados, infantiles o “mimados”, desobligados y flojos.

Las opiniones de los profesores 1 y 2 parecieran poco congruentes. En el caso de la profesora 2, en varias ocasiones durante la entrevista muestra su descontento ante la conducta de los alumnos e indisciplina. Mientras que cuando se pregunta cómo concibe a sus alumnos responde “muy tranquilos”.

De igual manera, les pregunté ¿cómo es la relación con sus estudiantes? En general los cuatro profesores la consideraron buena o cordial. Algunos profesores mencionaron que a veces quisieran tener un mayor acercamiento con ellos, pero no les es posible por la carga horaria y el poco tiempo que pasan en la institución. En relación a este punto, observé que los cuatro profesores tienen máximo 20 horas frente a grupo, algunos menos. Tres profesores tenían otro trabajo aparte de laborar en esta institución en el cual pasan más tiempo. El profesor restante, realizaba funciones administrativas en el mismo plantel.

A continuación, detallaré de manera breve algunos de los desafíos que cada uno de estos profesores narraron durante las entrevistas y su forma de reaccionar

ante ellos. Adicionalmente, los separaré según sean: afectos, sentimientos orientativos, impulsos o emociones acorde con Heller (1993).

4.1.1.1 Impulso

No pensé encontrar impulsos en la forma de reaccionar de los profesores, sin embargo, en el profesor 1, parece manifestarse lo que yo interpreto como un impulso. Véase por qué.

Profesor 1: Mencionó una situación incómoda, pero al mismo tiempo desafiante que vivió con una alumna durante la clase de física. El profesor le pidió el valor de algunos ángulos a distintos alumnos, posteriormente tocó el turno de esta alumna, el profesor le pidió que le diera el valor de theta Θ , la alumna pareció ofenderse ya que lo tomó como una agresión sexual.

Al día siguiente los papás de esta alumna acudieron a la escuela para hablar con el director y llevaban consigo una solicitud de renuncia del profesor por la agresión que describieron como psicológica y emocional. El director reúne a los padres con el profesor, encuentro que el profesor describió como muy desafortunado pues los papás estaban muy agresivos y groseros y no le permitían al profesor exponer lo ocurrido.

Los padres de la alumna exigían la renuncia del profesor y lo amenazaban con levantar una denuncia en derechos humanos. El profesor refirió haber sentido al inicio mucho coraje, después decepción por la actitud tomada por las autoridades del plantel pues le levantaron una carta de extrañamiento, además de solicitarle que no le llamara theta al ángulo theta.

Finalmente, el profesor expresó haber sentido mucho desgano por continuar en la escuela, pues, a partir de esa situación tuvo muchos roces con las autoridades escolares.

me incomodó muchísimo... al inicio me dio mucho coraje, después me dio mucha decepción por parte de los... de la... de la escuela, de la... dirección... muy frustrante estar en la escuela... y por último sentí digamos mucho desgano por continuar...(Profesor 1)

El testimonio de este profesor puede ser interpretado como un impulso, en este caso un impulso sexual, ya que los padres de la alumna refirieron que el profesor tenía una doble intención al referirse al ángulo “theta” Θ . El maestro reaccionó orientado por afectos al ser increpado por los padres y la alumna. Después de ese incidente en el salón de clase su hija se había sentido ofendida y perturbada psicológicamente. La alumna faltó la semana siguiente a clase ya que según indicaron sus papás, se encontraba muy afectada emocionalmente por lo ocurrido.

4.1.1.2 Afectos

El profesor 2, mencionó una situación que ocurrió en el laboratorio de la escuela cuando dio una indicación a todo el grupo y una alumna no acató esta instrucción. Cuando la profesora la cuestionó, se percató que la alumna tenía puestos los audífonos, situación que a la maestra le generó mucho coraje y molestia y de manera impulsiva y sin dar ninguna explicación le pidió a esta alumna que se saliera de laboratorio.

...entonces Ana tenía sus audífonos y me dio mucho coraje, mucho coraje, de verdad mucho coraje... y le dije Ana salte, salte por favor, *pero ¿Por qué? Salte.* (Profesor 2)

La alumna no entendió por qué la sacaron y también reaccionó muy molesta, tomó sus cosas y al salir del laboratorio azotó la puerta.

Una segunda situación que a la profesora 2 le generó mucha molestia fue cuando en un grupo, los alumnos no dejaron de hablar mientras ella explicaba el tema:

...no se callan y me molesta mucho que no se callen y me molesta mucho que no se callen, no puedo dar mi plática porque en verdad siento que estoy hablando conmigo misma, no me escucho, se escuchan más las voces y aparte me distraen. (Profesora 2)

Una tercera situación con esta profesora fue mientras ella iniciaba la clase, estaba pasando lista de asistencia:

Estaba pasando lista y repetí varias veces el nombre de la alumna y me contestó la alumna tan grosera y de mala gana, ¡ya le dije que presente!

Me encendí y le dije, óyeme no, aquí yo soy la maestra y así como tú eres de grosera yo también puedo ser igual que tú, le dije también, cuando te vaya a dar tu calificación te voy a hablar igual de grosera como eres tú. (Profesora 2)

Profesor 3, mencionó que las autoridades educativas habían dado la indicación que todos los alumnos que tuvieran tatuajes debían cubrirlos al ingresar a la escuela. El profesor, tratando de seguir e implementar esta indicación les dijo a sus alumnos que los sancionaría bajando puntos de su calificación si no hacían caso.

El profesor tenía un alumno que llevaba siempre sus tatuajes descubiertos y así paso el tiempo. Al final del parcial, el profesor estaba entregando a sus alumnos calificaciones y al darle calificación a este alumno, le mencionó que le bajó puntos por no tapar sus tatuajes. El alumno se paró de su lugar y enfrentó al profesor en su escritorio levantando la voz, argumentando que dicha indicación no se encontraba en el reglamento escolar, por lo que acudió a hablar con el director para mostrar su inconformidad por la decisión del profesor de bajarle calificación, lo cual el alumno consideraba era discriminación.

Eh, terminé... si mal no recuerdo terminé de dar las calificaciones, estaba yo sentado en el escritorio y ni lo vi venir ni nada, pero sí me abordó en el escritorio, este... no hubo agresión en... con palabras altisonantes. Pero sí levantó la voz y se... y se mostraba enojado. (Profesor 3)

El director careó al alumno y al profesor y terminó por dar la razón al alumno ya que efectivamente esta indicación no estaba en el reglamento escolar y le pidió al profesor no le quite puntos al alumno por este motivo. El profesor dijo haberse sentido desprotegido, pues él lo único que hacía era seguir la instrucción que las autoridades del plantel habían solicitado y cuando se presentó este problema no lo respaldaron. También dijo sentirse defraudado y decepcionado.

Me sentí desprotegido por las autoridades... me defraudó y me decepcionó. (Profesor 3)

Una situación más donde se presentó un afecto, pero en este caso positivo, fue cuando la profesora 2 mencionó haber sentido mucho gusto cuando una alumna que tenía bajo rendimiento y falta de interés por la clase cambió su actitud a raíz de una plática que tuvieron ambas donde la profesora trató de hacerle ver que estaba

desperdiciando la valiosa oportunidad que tenía de estudiar, al respecto otro profesor afirmó:

Me gusta mucho cuando se esfuerzan, cuando les va mal hablo con ellos y se empiezan a esforzar, siento que a veces sienten que nadie les presta atención. (profesor 3)

Siento que a veces eso necesitan, lamentablemente no tengo el tiempo realmente de hablar con cada uno de ellos. Realmente me gustaría a parte por las poquitas horas que yo tengo, llego las 8, me dan una hora tras otra, tengo seguidas las horas, ya no me da tiempo. (profesor 3)

4.1.1.3 Sentimiento orientativo

Profesora 4. Relató una situación en el aula con una alumna que se sentaba junto a la ventana y se distraía constantemente, platicaba, interrumpía la clase tratando de hacerse la chistosa mientras la maestra dictaba. La profesora le pidió a esta alumna que se cambiara de lugar, la alumna molesta comenzó a arrastrar la silla haciendo mucho ruido, la profesora detuvo el dictado y le pidió a la alumna que levantara su silla, la alumna muy molesta por esta situación, levantó la silla y la aventó a la parte de enfrente del salón. La profesora mencionó haberse molestado mucho, pero prefirió no decir nada.

...le dije: por favor levántala, y es que la levantó y en eso la aventó, así como para ya... y así delante de todos. Y pues ahí sí me enojé, pero no le dije nada, ya no le dije nada, mejor dije: bueno, vamos a calmarnos, ah (*ríe*), conté hasta 10. (Profesora 4)

Esta forma de dirigirse de la profesora 4, puede ser interpretada como un sentimiento orientativo ya que a pesar de la alumna estaba desafiando su autoridad y se mostró agresiva al lanzar la silla como una forma de retar a la profesora, ella, a pesar de estar enojada, decidió no entrar más en esa discusión y tomó la decisión de calmarse y no seguirle el juego a la alumna.

Cuando le pregunté a la profesora si cree que hubiera podido resolver esta situación de alguna otra manera, responde:

Yo creo que sí debí haber sancionado un poquito más fuerte... creo que pude haber tomado medidas más drásticas o más duras, sacarla y ya que se retirará ... no

permitirle el acceso hasta que se disculpara delante de mí, igual delante de todo el grupo, así como hizo su rabieta. (Profesora 4)

También mencionó la profesora durante la entrevista que probablemente hubiera podido acudir a orientación educativa y decirles lo que había pasado con esta joven, pero no lo hizo porque no quiso hacer las cosas más grandes pues mencionó: “yo solo estoy de interinato”. (Profesora 4)

Un testimonio más que pudiera ser interpretado como sentimiento orientativo es el de la profesora 2, al estar hablando con una alumna, está le respondió de una forma muy grosera y la maestra a pesar de molestarse intentó calmarse.

me habló así de: “y que quiere que haga” y entonces dije a ver, si respondes mal, tranquila. Pero realmente hay quienes te pican en el hígado, trato de ser educada, es lo que les digo yo voy a ser respetuosa con ustedes ténganme el mismo respeto a mí. (Profesora 2)

Este testimonio, es considerado sentimiento orientativo debido a que a pesar de que a la profesora le molestó mucho la respuesta altanera de la alumna, esta se detuvo a pensar que no era prudente contestar de mala manera, se trató de tranquilizar y solo le pidió que fuera más respetuosa al dirigirse a ella.

Estos desafíos o retos que han vivido los profesores noveles, entrevistados en esta tesis, los describo como incidentes críticos por el poder desestabilizador que tuvieron sobre los profesores y por la carga afectivo-emocional que conllevan, pues en todos los casos detonaron diferentes afectos, por ejemplo: coraje, frustración, decepción, desgano, pánico, malestar, miedo o nerviosísimo, principalmente.

Es posible observar en las respuestas de estos profesores que, después del incidente crítico ninguno, buscó entablar un diálogo con el alumno implicado, para conocer los motivos que lo llevaron a reaccionar así, o tratar de aclarar algo en caso de un malentendido.

También pude observar como muchos, quizá, tienen la falsa creencia de que al mostrarse autoritarios o reprender a los alumnos, frente a sus compañeros, los

hace mejores profesores; también creen que posibilita que otros alumnos eviten encararlos.

Otro aspecto que vale la pena destacar es que, actualmente, todos los profesores noveles de este plantel tienen un máximo de 20 horas a la semana por lo que se ven en la necesidad de tener otra actividad laboral, algunos de ellos como docentes en otra escuela o, en otros casos, en una actividad distinta a la educativa.

Estos profesores de 20 horas pasan muy poco tiempo en la escuela, llegan a trabajar alrededor de 4 horas diarias y al terminar esa jornada se retiran del plantel para cumplir con su actividad laboral adicional. Difícilmente estos profesores logran tener acercamientos estrechos con sus alumnos o platicar más allá del aula.

La profesora 2, durante la entrevista, mencionó que una de sus alumnas quería platicar con ella de algunas situaciones personales que le hacían distraer su atención durante la clase. La maestra mencionó también como le fue muy difícil encontrar un momento para platicar, pues al salir del grupo inmediatamente tenía otra clase y después tenía que retirarse rápido del plantel, pues ella trabajaba en el turno de la tarde en un laboratorio:

¿Hablar con ella? (Entrevistador).

Siento que a veces eso necesitan, lamentablemente no tengo tiempo... realmente me gustaría pero por las poquitas horas que yo tengo... y tengo seguidas las horas y ya no me da tiempo, así de oye te veo para platicar un ratito, ya nada. (Profesora 4)

Otro ejemplo, es la profesora 4, quien mencionó que después del incidente crítico le hubiera gustado hablar con el encargado de orientación educativa, pero no quiso hacer las cosas más grandes: “pues solo estoy de interinato”, expresó. Es posible observar esta falta de implicación de algunos profesores, que puede deberse a diversas causas, por ejemplo, que están conscientes que solo están de paso por la institución y no les interesó implicarse más allá de su clase o generar tensiones con las autoridades educativas, otro ejemplo puede ser que decidieron no exponer estas situaciones por temor a no ser contratados nuevamente.

Durante la entrevista se pregunta también acerca de su práctica docente, por ejemplo, una de las preguntas es ¿cómo son tus clases? Los profesores responden lo siguiente:

...por ejemplo, de física o de mate, eh mi apertura de clase por lo regular es con un evento... ya sea un choque de aviones... algo que sea atractivo para ellos... trato de enfocar ese problema con la física... después en el desarrollo eh me voy a los conceptos principales... les doy la problemática y de manera creativa van a llegar a una solución. (Profesor 3)

...tuve que partir de mis maestros, como ellos me daban la clase, o sea, realmente yo no sabía cómo dar una clase, entonces me dije a mí misma a ti ¿cómo te daban las clases? entonces en mis clases de maestría los profesores presentaban diapositivas y ellos iban explicando... corrí a comprarme un proyector porque no sabía de otra cosa... me daba pánico escribir en pizarrón... empecé a hacer diapositivas donde yo les presento el tema... generalmente yo soy el exponente. (Profesora 2)

Lo primero que hago es decir buenas tardes, buenas noches, eh voy hacia el escritorio, saco el material que voy a ocupar, después me dirijo al grupo pidiéndoles orden, que se sienten, tratando de captar un poco su atención... después tratando de recuperar de clases anteriores lo que me serviría para la clase... escribo en el pizarrón, lo van copiando o les dicto. (Profesor 3)

tienen diez minutos de tolerancia, quien no llega se queda afuera con su falta, paso lista, doy los buenos días, pregunto ¿cómo les fue? así para romper un poquito el ambiente serio, les empiezo a revisar las tareas, empiezo a hacer preguntas sobre el tema... empiezo a abordar el tema como les vaya a explicar... les hacía como mapas conceptuales para que los copiaran, les preguntaba si había alguna duda... aclararla y ya por último les pongo casos, situaciones, qué harías si llega el paciente tal y así. (Profesora 4)

Otra pregunta relacionada con la práctica docente es que hablan acerca de ¿qué elementos valoran de una clase? los profesores respondieron:

...cuando veo disponibilidad de ellos, es lo que más me entusiasma. (Profesor 1)

...yo lo que más valoro es que sepan que ese conocimiento que ellos piensan que es inútil les va a servir para transmitírselo o ayudar a un familiar (Profesora 2)

...que no sea un monólogo... incentivo mucho la participación en clases... resolviendo ejercicios, yo inicio una frase y hago el énfasis en cierto momento para que el chico me finalice esa frase. (Profesor 3)

...que pongan atención, que no estén jugando, el respeto entre nosotros... que sean cumplidos... si están inquietos ver de qué manera calmar esa inquietud ya sea cambiándolos de lugar con tal de separar algún grupito y no empiecen a distraer al grupo. (Profesora 4)

A continuación, describo algunos de los rasgos que distinguen al profesor novel de este plantel, sin el afán de generalizar, simplemente concentrar sus características para un mejor análisis de los datos encontrados:

- Son profesionistas sin formación inicial en pedagogía.
- La mayoría no tenía planes de ser profesor ni gusto por la docencia.
- Llegan a esta institución primero por invitación de conocidos y, al descubrir el gusto por la docencia, participan en el concurso de oposición de la SEP para conseguir una plaza dentro de la institución.
- La concepción que tienen de los alumnos de la institución en cuestión dista mucho entre algunos profesores, esto podría ser porque los profesores trabajan con grupos distintos. Los alumnos se encuentran separados por especialidades técnicas, por ejemplo, la especialidad de mantenimiento industrial está conformada, casi en su totalidad, por alumnos varones a diferencia de la especialidad de laboratorio clínico donde la mayoría son mujeres. El trabajar con grupos tan distintos podría ser la causa de que se les perciba de manera muy distinta.
- La relación con sus alumnos es escasa fuera del aula ya que al ser profesores que trabajan por horas en el plantel, al terminar, se dirigen a otro centro de trabajo. En general describen esta relación como “buena” o “cordial”.
- Todos han vivido incidentes críticos que detonaron una serie de afectos en ellos y en sus estudiantes. Algunos de estos afectaron la relación maestro-alumno.
- Predominaron los afectos, aunque sí hubo vivencias de sentimientos orientativos.
- Otros rasgos y características: nerviosismo, inseguridad, desorientación, falta de habilidad para dar la clase y reproducen prácticas de sus profesores.
- Tienen problemas con la disciplina de los alumnos, les es difícil mantenerlos implicados positivamente con la clase.

Al analizar las entrevistas se observa que en muchas ocasiones los profesores noveles responden desde un “sentido común”, como lo llama Serge Moscovici (1979,

citado en Piña y Cuevas, 2004). Este tipo de sentido es propio de espacios cotidianos alejados de la reflexión científica o la producción filosófica. En este sentido común se encuentran las creencias, las imágenes populares, los mitos y las representaciones sociales.

El sentido común es un pensamiento ingenuo, no racional, es un saber empírico y uno de los principales obstáculos para acceder al conocimiento de la realidad social de manera científica.

Lo valioso para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos. La tarea del investigador educativo consiste en hacer una interpretación social de las interpretaciones de la vida cotidiana de los actores (Piña y Cuevas, 2004).

No es de sorprender, que los profesores noveles respondan desde este sentido común, pues como ya se mencionó anteriormente, han desempeñado esta labor de manera empírica, sin una educación formal en el área de pedagógica, de las ciencias de la educación, o sin un acompañamiento por parte de la institución a la que pertenecen.

4.1.2 Institución

Una categoría más abordada en esta investigación es referente a la función que cumple la institución educativa. Esta investigación, se llevó a cabo en una escuela de nivel medio superior que ofrece bachillerato tecnológico, cuenta con dos turnos y seis especialidades: arquitectura, contabilidad, laboratorio clínico, mantenimiento industrial, producción industrial y ventas.

Esta institución se encuentra ubicada en Santa María Magdalena, una localidad periférica de la ciudad de Querétaro, México. El origen de esta localidad es rural, no obstante, su colindancia con la ciudad de Querétaro ha influido en algunos de sus patrones de vida propiciando la incorporación de nuevas actividades económicas de carácter urbano.

La ubicación de esta institución en dicha comunidad parece determinar también el bajo nivel académico de gran parte de la comunidad estudiantil que ingresa. Es bien sabido por la población en general que esta institución tiene lineamientos mucho más flexibles al aceptar alumnos de bajo rendimiento, que otras instituciones educativas cuyos lineamientos son mucho más estrictos.

Todo el escenario antes planteado configura en gran medida la función social de esta institución, apreciándola desde fuera como una institución de bajo rendimiento escolar, ubicada en una zona de alta inseguridad, con altos índices de deserción escolar y cuya principal función es preparar a la comunidad estudiantil para su incorporación al sector productivo.

Se encontró que esta institución, donde ingresaron los profesores noveles, no les ofreció apoyos de ningún tipo para facilitar su inserción al campo educativo e iniciar su labor docente. Llama la atención la falta de implicación de las autoridades educativas con estos profesores, aún a pesar de que la RIEMS (2013) establece que los aspirantes a una plaza docente que resulten idóneos en el proceso de selección, al incorporarse a su respectiva institución educativa, se les debe asignar un tutor que les ofrezca acompañamiento en este proceso, en el que el profesor estará sujeto a distintas evaluaciones que condicionarán su permanencia en el sistema educativo.

Observé que la realidad de esta institución es muy distinta a lo establecido en la reforma; no existe la figura del tutor académico ni ninguna otra que brinde orientación, por lo que los profesores noveles transitan este periodo de inserción y evaluación sin apoyo alguno.

Los profesores entrevistados refirieron haberse sentido solos, desorientados y muy nerviosos durante su ingreso. Mencionaron, además, que el apoyo que recibieron para aclarar sus dudas provino de sus compañeros colegas, generalmente de la misma academia o algún conocido que tenían dentro de la institución.

Uno de los profesores entrevistados mencionó haber sentido temor al ingresar al plantel, ya que percibía un clima de inseguridad y delincuencia al interior de esta institución y temía por su integridad. Una de las características de los grupos con los

que él trabajaba es que era únicamente de varones, correspondían al turno vespertino y el plantel no contaba con suficiente iluminación.

Esta institución, en términos generales, es vista por la mayoría de los profesores como una escuela con grandes necesidades, no solo en términos económicos, sino también en la parte de seguridad, derivado de la zona en la que se encuentra ubicado el plantel. En una entrevista realizada por el Diario de Querétaro en junio del 2018 a quien en ese momento era directora del plantel en cuestión se mencionó lo siguiente, en relación a la escuela y a la zona donde este se encuentra ubicado:

Es un plantel con una ubicación complicada como es Santa María Magdalena, localidad que se caracteriza por sus niveles de inseguridad; sin embargo, fue un reto estar en esta comunidad con gente muy valiosa que ha trabajado mucho por rescatar esta colonia que tiene sus características propias desde hace muchos años...

La directora del plantel señaló que gracias a las mejoras que se le han hecho a la colonia y al propio plantel, se ha logrado que los jóvenes lo busquen como una buena opción...antes les daba miedo venir a este plantel pero como el gobierno le ha invertido se sienten más seguros (...) éramos el patito feo de la educación media superior, lo que no quería el 16 y el 118 se venía para acá (...)

Y es que para Julieta González, a pesar de la mala fama que Santa María tiene, para ella no ha sido complicado trabajar con los estudiantes del plantel, ya que solo necesitan ser mirados, escuchados y atendidos... (Ochoa, 2018)

Al buscar más noticias acerca del plantel o de la localidad donde esta la escuela lo que se encuentran son: “Matan a cuchilladas a persona en Santa María Magdalena”, “Asesinan a restaurantero en Santa María Magdalena”, “Matan a albañil en la escuela para robar”. Esta última noticia, sacudió al plantel en cuestión ya que las autoridades de esta institución buscaban posicionar al plantel como una opción segura para los jóvenes estudiantes y esto le podría restar credibilidad. La nota de Informe Queretano del 09 de agosto de 2019 menciona lo siguiente:

La madrugada de este viernes, se registró un violento robo al interior del plantel educativo, ubicado en la colonia Santa María Magdalena, donde al menos dos sujetos mataron a un albañil a golpes para perpetrar un robo.

Fue alrededor de las 04:00 am cuando dos sujetos ingresaron a las instalaciones del plantel y golpearon en la cabeza hasta causarle la muerte a un albañil que se encontraba en el cuarto de mantenimiento, para después hurtar diversas cosas e intentar darse a la fuga. (Hernández, 2019)

Menciono estas notas de periódicos o noticias con la única finalidad de proporcionar contexto al lector acerca de la localidad de Santa María Magdalena y del plantel donde se llevó a cabo la investigación, para que se comprenda como, desde el sentido común de muchas personas, esta colonia es popularmente conocida como insegura, de escasos recursos y con ciertos rasgos rurales.

Al leer este tipo de notas, escuchar hablar a otros profesores y referirse a esta colonia como zona fuertemente insegura, incluso tuve oportunidad de ver varios casos de alumnos que llegaban a la escuela e ingresaban a mi clase tarde con el pantalón roto, la ropa sucia, golpeados y me pedían hablar en privado, en ese momento me explicaban que los habían asaltado y agredido camino al plantel. Todo lo anterior propicia que se respire un clima de inseguridad para quienes formábamos parte del plantel.

Probablemente, estas sean las áreas que más preocupan a las autoridades educativas, motivo que quizá les haga desatender otras áreas también importantes, como el vínculo con maestros y alumnos.

4.2 Análisis de resultados

A continuación, mencionaré algunas coincidencias y diferencias de los resultados encontrados en mi tesis, relacionándolos con los antecedentes recopilados al inicio de este escrito. La intención de hacerlo fue mostrar similitudes y diferencias entre ambos.

“El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional” es el título del artículo de Bozu (2010). Ahí se describió la situación del profesor debutante como un “periodo de tensiones y aprendizajes intensivos”. Además, mencionó como los profesores noveles se esfuerzan por mantener cierto equilibrio personal. Mencionó también que estos profesores viven un periodo de supervivencia que está marcado por dudar de las propias posibilidades, para ejercer con eficacia la profesión y sobreponerse a las frustraciones, del día a día, que suelen ser abundantes en los primeros años de ejercicio.

Los profesores entrevistados en esta investigación también indicaron haber tenido momentos de crisis en las aulas con sus alumnos y que les generaron frustraciones, enojo, desgano y posterior a esto tuvieron que sobreponerse para continuar con su labor.

Heather (2013) indicó que los maestros novatos tienen más probabilidad de permanecer en la profesión docente por más de cinco años, si se les proporciona apoyo formal en la escuela. Por ejemplo, un tiempo de colaboración con otros profesores, apoyo administrativo y del personal de apoyo.

En el capítulo de resultados mostré como los profesores entrevistados indicaron que les fue difícil transitar los primeros años como docentes, pues no tuvieron apoyo de las autoridades educativas en términos de capacitación, o la ausente asignación de un tutor académico. Es decir, que también les parecía valioso ese acompañamiento, aunque no se les haya proporcionado a ellos. Adicional a esa ausencia, también se careció otra: el trabajo colegiado docente para analizar sus propias dificultades.

De igual manera Heather (2013) mencionó que hay una relación de reciprocidad en la que el comportamiento del profesor principiante afecta a los entornos sociales y el entorno social afecta al comportamiento del profesor principiante.

En los resultados de mi tesis encuentro algunas similitudes, ya que menciono como algunos incidentes críticos, ocurridos en las aulas, detonan afectos en el profesor novel que, muchas veces, lo hacen perder el control. De igual manera, los afectos de estos profesores generan o propician otros afectos en los alumnos.

Otro escenario donde puede observarse esta relación de reciprocidad es en el cual los profesores refieren haberse sentido solos, desorientados, desprotegidos ya que las autoridades educativas no les proporcionaron acompañamiento durante su inserción al campo educativo. Podemos ver, en esta situación, como el entorno social, en este caso, las autoridades educativas, generaron cambios en la afectividad

de los docentes. Esos cambios tendieron más afectos que a sentimientos orientativos o al disfrute gozoso del ejercicio docente.

También encuentro algunas diferencias en los antecedentes que contrastan con este trabajo de tesis. Tal es el caso del texto de Whitaker, T., Whitaker, M., Whitaker K. (2018), al igual que el de Leaman (2012), ofrecen una guía a seguir ante diferentes situaciones o problemáticas que se les presentan a los profesores. Mi trabajo de investigación se centra más específicamente en develar y describir los retos y dificultades por los que transitaron los profesores noveles, sus formas de sentirse ante tales situaciones y ofrecer una explicación/interpretación a partir de tres referentes teóricos en los que se sustenta este trabajo, Emile Durkheim, Agnes Heller y Carles Monereo.

Aunque Fragoso (2016) destacó la importancia del vínculo profesor-alumno y reconoció como esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es una semejanza con mi tesis, él se centra en plantear una estrategia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo. Además, Fragoso (2016) sustentó su trabajo de investigación en teorías como el conductismo, cognositivismo y el constructivismo.

En contraste, en mi tesis, aunque valoro también la relevancia del vínculo positivo que debe existir entre profesor-alumno, este trabajo no propone ni desarrolla una estrategia didáctica a seguir por estos autores, más bien, valora la importancia de reconocer los afectos, sentimientos orientativos y emociones que manifestaron profesores y alumnos durante los incidentes críticos que se presentaron en las aulas. Además, las teorías que sustentan nuestros trabajos de investigación son también diferentes.

Con el fin de abordar en detalle las dos categorías más importantes que enmarcan este trabajo de investigación las separé para ofrecer un análisis de cada una, el sujeto de estudio y la institución donde este se desenvuelve.

4.2.1 Sujeto “el profesor novel”

El maestro como ser social es crucial para la formación integral de los jóvenes estudiantes que la sociedad les confió. El profesor, junto con su institución, tienen

una importante función social y para que esta se lleve a cabo, es preciso que los maestros posean un dominio pleno de los fines educativos, morales, culturales que persiguen, para contribuir a una incorporación amable, respetuosa y comprometida de los educandos con su medio social, educativo y laboral.

Es muy posible, que si el profesor es un profesionista que nunca antes ha ejercido la función docente carezca de tales aptitudes y conocimientos del importante papel que juega en la sociedad, así como la fuerte influencia que tendrá sobre sus alumnos una vez que cruce la puerta de su salón de clases.

Los profesores noveles a los que hace referencia esta investigación, como ya fue mencionado antes, son profesionistas que no fueron formados en un área pedagógica o de las ciencias de la educación. Su experiencia previa no tiene una relación directa con el ejercicio de la docencia, motivo que podría explicar el desconocimiento de las funciones que como profesor debe realizar. Su primera experiencia docente es en la institución que aquí investigué.

Muchos profesores desconocen como planear y dar una clase, terminan por reproducir prácticas de los profesores que tuvieron en alguna etapa como estudiantes, lo hacen también de manera empírica, dejándose guiar por un sentimiento orientativo, la mayoría de las veces por afectos o por el costoso método del ensayo y error.

Por ejemplo, esto es ilustrado con la profesora 2, refiere que ella nunca había estado en un aula como profesor y le “apanicaba” utilizar el pintarrón porque es muy bajita de estatura, por lo que se puso a recordar cómo le daban clase sus maestros, indicó que lo último que recuerda eran sus clases de maestría en las cuales sus profesores utilizaban presentaciones con diapositivas. Como la profesora desconocía si en la escuela había disponible proyector, decide comprarse uno y de esta manera emular o reproducir las prácticas de algunos de sus profesores.

Fullat (2011) mencionó que como profesor es necesario no quedarse en la parte técnica, se debe buscar dejar atrás el conocimiento empírico y desarrollar mejores habilidades pedagógicas, que permitan saber cuándo y cómo intervenir no

solo en la parte cognitiva, sino también en la parte afectiva, para saber cómo actuar dependiendo de las distintas circunstancias que se presenten en las aulas.

También es posible observar cómo estos profesores no han reconocido la importancia de la relación profesor-alumno, la cual es un eje medular en el aula que puede favorecer relaciones interpersonales positivas, de confianza, comunicación, en suma, un clima escolar que favorezca las condiciones para el estudio.

Al desconocer como relacionarse con los estudiantes, el profesor llega a cometer errores. Para la mayoría de ellos, la indisciplina es un punto que los alarma y tienden a reaccionar con afectos como ira, coraje, en lugar de propiciar un diálogo con el o los estudiantes. Esto, lejos de contribuir a una buena relación entre estos dos actores, llega a generar más tensiones entre ellos.

Heller (1993) mencionó sentir, significa estar implicado con algo. El profesor novel se siente desafiado afectivamente porque se encuentra implicado con el acto educativo, pero no tiene claro cómo encarar los incidentes críticos.

Al observar a los profesores entrevistados, éstos se mostraron desorientados e incapaces de saber cómo responder frente a estos desafíos, lo que les genera frustración, coraje, malestar e incluso llegan a no implicarlos con su tarea educativa, pues dificultan su desempeño en las aulas. Por ejemplo, hubo frustración cuando el profesor 1 menciona que la autoridad educativa no lo respaldó cuando los papás de una alumna fueron a solicitar su renuncia acusándolo de acosar sexualmente a su hija, ya que argumentaron que cuando el profesor le solicitó el valor del ángulo Teta en clase de Física a su hija, este lo hizo con una doble intención.

...al inicio me dio mucho coraje, después me dio mucha decepción por parte de los... de la... de la escuela... se me hizo muy frustrante estar en la escuela... y por último sentí digamos mucho desgano por continuar ya después en la escuela. (Profesor 1)

Un testimonio más es el de la profesora 2, manifestó haber sentido mucho coraje mientras le daba instrucciones a los alumnos en el laboratorio, una alumna tenía sus audífonos puestos y no siguió las instrucciones:

Les dije tengan mucho cuidado y ella tenía puestos sus audífonos y me dio mucho coraje, mucho coraje de verdad ósea mucho coraje... Le dije "Matehuala salte, salte

por favor” “pero ¿por qué?” “¡salte!”... La alumna se molestó mucho, azotó la puerta, la de metal que está afuera. (Profesora 2)

Al sufrir ese embate de afectos estudiantiles, los entrevistados no tuvieron plena conciencia afectiva de aquello que sucedía; por ejemplo, no sabían –bien a bien– como denominar a lo que sucedía con su estudiante ni consigo mismo. Menos aún tenían la capacidad de regular su afectividad ni la competencia socio-afectiva para establecer relaciones socio-educativas

Rueda y Filella (2016, citado en Ibarra 2019) exponen que la regulación emocional consiste en ofrecer una expresión emocional adecuada al regular las emociones, tener la habilidad de encarar retos y autogenerar emociones positivas. Se esperaría entonces, que el profesor, al paso de algunos años de experiencia y de intentar hacer conciencia emocional, fuera adquiriendo esta capacidad de regular su propia afectividad para encarar algunas de estas situaciones conflictivas que se presentan en el aula y responder de una forma más plausible.

Esta investigación no considera peyorativo develar los afectos que se detonan en estos docentes, pues deben antes valorarse las dificultades que transitan, como la falta de formación docente, la falta de acompañamiento de las autoridades educativas y los múltiples retos que día a día ocurren en las aulas. Tampoco es indeseable mostrarlos porque así otros profesores que, quizá están pasando por un reto similar, pueden valorar estas experiencias y probablemente los invite a repensar sus maneras de responder frente a esos desafíos.

No resulta admirable que estos incidentes críticos sean comunes, hay muchos estudiantes que tienen problemas con cualquier figura que suponga autoridad. Como mostró Durkheim (2016), la educación ejerce un poder coercitivo y busca marcar límites en la conciencia de los educandos. Los estudiantes no se muestran siempre dispuestos a dejarse moldear por la educación, lo que supone un conflicto entre quien cumple con la función social de educar y quien es educado.

Ante el conflicto o incidente crítico los profesores noveles hacen lo que pueden, despliegan su sentido común. Es necesario valorar tal despliegue porque,

no siempre es plausible; por ejemplo, ante el afecto estudiantil de coraje, el profesor novel reacciona con otro afecto: gritos o regaños. No educa la afectividad de forma plausible porque al calor de estos incidentes críticos actúa muchas veces impulsiva o visceralmente, empeorando la situación que lo detonó y dañando también muchas veces la relación profesor-alumno o incluso profesor-grupo, ya que tanto profesor como alumnos lo pueden tomar como una agresión personal.

Esta posible valoración como agresión personal es comprensible porque, a quienes entrevisté, contestaron afectos de coraje con otro similar; esto se visualiza con este testimonio docente:

Estaba pasando lista y repetí su nombre en dos ocasiones y me dijo: ¡ya le dije que presente!, así, me encendió y le dije oye no, o sea aquí yo soy la maestra y así como tú estás siendo de grosera yo puedo serlo igual. Híjole no, si me dio un chorro de coraje. (Profesora 2)

4.2.2 Institución

Para este trabajo de investigación, el concepto de institución educativa va más allá de hablar de un establecimiento en términos de un conjunto de aulas que representan la infraestructura de una escuela. Por el contrario, este trabajo pretende mostrar a la institución como un conjunto de creencias y maneras de obrar instituidas por una sociedad. La escuela, dice Durkheim (1992) no es solamente un local donde enseña un maestro; es un ser moral, un medio moral, impregnado de ciertas ideas, prácticas y sentimientos, es un medio que envuelve al maestro tanto como a los alumnos (Durkheim, 1992 pág. 60).

Sin que lo pueda asegurar de forma definitiva, sí es posible vislumbrar que el ser moral que emana de la institución bajo estudio lleva consigo no valorar, suficientemente, el respeto ante la autoridad o la obediencia inteligente a las reglas institucionales.

Las instituciones sociales son necesarias para la existencia de la sociedad y para que esta desempeñe determinadas funciones y pueda existir con el paso del tiempo. Así, la educación como institución social es indispensable para asegurar la

transmisión y reproducción de ideas, sentimientos y prácticas al conseguir la socialización de sus individuos.

Los alumnos en esta institución al igual que seguramente ocurre en otras instituciones educativas oponen muchas veces resistencia a la imposición de algunas reglas generales o a lo establecido por el plantel, se presentan constantes enfrentamientos en las aulas entre alumnos y profesores. Tal es el caso de un padre de familia, muy conocido en Santa María Magdalena por imponer su voluntad a base de agresiones verbales y físicas, según lo dicho por alumnos y personal administrativo que viven en esa comunidad. Este señor, acudió al plantel para reclamarle a un profesor porque no había permitido a su hija presentar examen, pues no contaba con el 80% de asistencia reglamentario. El papá de la alumna acudió cerca del cambio de turno a buscar directamente al profesor y una vez que lo encontró, se dirigió a él con gritos, insultos y amenazas, frente a varios alumnos que curiosos se encontraban cerca del lugar. Después de ese incidente, la alumna, hija de este señor, comentaba con orgullo a sus compañeros como su papá había puesto en su lugar al profesor involucrado. Además, cabe mencionar que esta alumna es un claro reflejo de su papá, pues mantiene en el plantel conductas muy agresivas y tiene constantemente enfrentamientos con sus compañeros y profesores

Frente a este tipo de situaciones que se presentan en el plantel, se esperaría más apoyo por parte de las autoridades educativas, que actúen como mediadores en este tipo de situaciones y no se deje a los profesores encarar solos a los padres de familia. Además, se ha solicitado en numerosas ocasiones a las autoridades que se refuerce la seguridad para no permitir el ingreso de cualquier persona que ponga en riesgo a alumnos y personal que ahí laboran.

En esta institución algo que se transmite y reproduce entre los profesores y alumnos es la ausencia de diálogo, algunas veces porque no valoramos este diálogo entre profesor y alumno, porque no sabemos cómo o, como mencioné anteriormente, porque muchos profesores solo están cubriendo un interinato de algunos meses y no les interesa implicarse con sus alumnos.

La educación abarca un campo enorme de expectativas sociales, científicas, culturales, etc. Cuando hablamos de escuela como institución socializadora podemos decir que en la actualidad esto se está perdiendo, poco a poco, ya que muchos profesores nuevos en esta tarea de educar aplican métodos para disciplinar a sus estudiantes que, desde su sentido común, pareciera que puede funcionar y en lugar de contribuir a formar una relación colaborativa entre ambos, genera distanciamiento y enemistades entre ellos.

Muchos profesores noveles sentimos un enorme compromiso en conseguir una adecuada preparación de nuestras clases, completar el programa en su totalidad, conseguir que los alumnos comprendan y se apropien de ciertos conocimientos. En el afán de cumplir estas metas –más tendientes al terreno de las ideas– cada profesor despliega lo que su sentido común le indica, hay quienes “meten en cintura” a los estudiantes más rebeldes, sacándolos del salón, decomisando el celular; es decir, despliegan sus afectos de coraje o indiferencia. Otros profesores conversaron intentando hacer que se disciplinen sus estudiantes, unos más los ignoran y continúan la clase para quienes sí desean aprender, y así un sinfín de formas aplicadas por estos profesores.

Este sentido común que muchos profesores aplican en sus aulas, les hace pensar que conseguirán disciplinar a sus estudiantes haciéndolos entrar en razón y, de esta forma, facilitar su labor docente y permitirles cumplir sus objetivos pedagógicos, desafortunadamente la mayoría de las veces no sucede así.

Tal es el caso de algunos docentes entrevistados en este plantel, quienes mencionan sus formas de actuar dentro del aula en situaciones que el control parecía perderse:

Yo creo que sí debí haber sancionado un poquito más fuerte... creo que pude haber tomado medidas más drásticas o más duras, sacarla y ya que se retirará. (Profesora 4)

...la alumna tenía sus audífonos y me dio mucho coraje, mucho coraje, de verdad mucho coraje... y le dije Matehuala salte, salte por favor, *pero ¿Por qué? ¡saltel!* (Profesora 2)

Platiqué con una alumna, que iba muy mal, Jenny de 3AL, le dije Jenny ¿qué quieres? ¿a dónde vas? ¿qué quieres hacer? ¿por qué no aprovechas esto que te están dando? No hay excusas. Y ya como que se ha ido esforzando un poquito. Siento que a

veces eso es lo que necesitan, lamentablemente no tengo el tiempo de hablar con cada uno de ellos. (Profesora 2)

Le decía que dejará de usar palabras altisonantes y al ratito ya las estaba diciendo otra vez, pensé esto se va a volver un jaloneo, ya mejor yo opté por hacerme el que no escuchaba y pues total que se pusiera a trabajar. (Profesor 3)

En estas situaciones mostradas por dos profesores podemos observar que sus formas de actuar frente a una conducta desafiante de los estudiantes es que reaccionan acorde a lo que ellos valoran como apropiado para mantener la disciplina en sus aulas.

El plantel donde se llevó a cabo la investigación es una institución educativa con muchos años de labor socioeducativa creada, inicialmente, para ofrecer formación para el trabajo a nivel profesional técnico. Actualmente es, junto con otras instituciones públicas de educación media superior, un plantel que busca ofrecer a los jóvenes la formación educativa propedéutica para ingresar a la educación superior y técnica para ingresar al trabajo según su especialidad.

Como mencioné antes, para Durkheim la educación es considerada un hecho social que nos impone ideas, sentimientos y prácticas. En este sentido podemos decir que este plantel como institución educativa impone tanto a maestros como estudiantes ciertas ideas, sentimientos y prácticas.

En esta institución vemos como las autoridades educativas suelen ser muy permisivas, no disciplinan al alumno y poco apoyo brindan a los maestros. Los profesores noveles no saben cómo disciplinar o crear un vínculo plausible con los estudiantes, y estos últimos no contienen sus afectos. La institución como un todo, refleja falta de autoridad y orden.

Esta institución educativa se encuentra formando parte de una comunidad insertada en la capital del estado de Querétaro, Santa María Magdalena. Bajo el sentido común docente de esta institución, la comunidad presenta grandes necesidades; por ejemplo, carencias en términos de infraestructura, economía y desde luego en términos educativos.

Esta institución ha requerido el apoyo constante de las autoridades de seguridad ya que es frecuente que se den robos al interior del plantel. Acorde a lo dicho por estudiantes y maestros es constante que grupos de jóvenes ajenos a esta institución asalten o amedrenten a alumnos y profesores.

Con el paso del tiempo, diversos actores han fungido como autoridades de este plantel, como docentes o como administrativos. Algunos de estos sujetos carecen de un verdadero compromiso con su labor educativa, cualquiera que ella sea. La falta de compromiso, vocación o pasión por lo que hacen contribuyen a que la función social de esta institución se vea obstaculizada.

Las autoridades educativas al ser cabeza en la institución pudieran mostrar un poco más de cercanía con los docentes, alumnos y padres de familia. Lo que se observa son autoridades que cumplen con una función esencialmente administrativa y gestión de recursos económicos, dejando olvidada la gestión que debería ser una de las más valiosas, el recurso humano para educar.

Lo anteriormente mencionado se materializa al observar que las autoridades educativas del plantel muy pocas veces salen de sus oficinas, no es común verlos recorrer los pasillos de la escuela, muchos alumnos no los conocen. Si alguna vez se requiere el apoyo de estas autoridades, hay que hacer largas filas para conseguir hablar con ellos y cuando se consigue no se encuentra el apoyo que se esperaría, por ejemplo:

...a tal grado que tuve que firmar una carta compromiso donde ya no podía llamarle Teta a los ángulos, sino otra... otra simbología (*rien*), para que no tuviera problemas a futuro. Pero eso sí, me gané una carta de extrañamiento. (Profesor 1)

...me sentí así como desprotegido porque si la autoridad había en su momento comentado que tenían que traer los tatuajes cubiertos y yo por seguir la instrucción ... le bajé puntos al chico... El chico fue a la dirección, luego me mandaron llamar a mí y tuvimos que dialogar con la autoridad... no me respaldaron en ese momento y le dije sabes que no te quito el puntaje y ya pásale al salón. (Profesor 3)

Cada año ingresan a esta institución, como a muchas otras en el país, profesores con mucha, poca o ninguna experiencia como educadores. Los profesores carentes de experiencia buscan, con afán, una figura que los oriente en este difícil proceso que viven como profesores noveles. Esa figura que busca el profesor novel muchas veces es un profesor con más años de experiencia, no obstante, es conveniente mencionar, que no siempre los profesores más experimentados se manejan en su labor de maestros de una forma plausible, por tanto, conviene ser muy cauteloso al escucharlos. El siguiente testimonio muestra un ejemplo de un profesor que ofrece un consejo poco meritorio:

“Nadie llegó y me dijo las reglas son así, hasta que me fueron instruyendo, un compañero me dijo: no sí, tú quítales el celular y hasta que venga la mamá por ellos se los das”. (Profesora 2)

Los profesores noveles muestran falta de destreza en el campo educativo, específicamente, en el terreno socio-afectivo, por caso, no tienen plena conciencia socio-afectiva ni regulación ni competencia socio-afectiva. Desconocen y sobrevaloran tareas administrativas que deben realizar y, sobre todo, carecen de identidad docente, pues muchas veces estos profesores desconocen la valiosa función social que cumplen dentro de la institución.

En el plantel donde se desarrolló esta investigación se percibió lo que, quizá, podría interpretarse como falta de interés hacia el docente por parte de directivos. Tal vez esto muestre la falta de prioridad del recurso humano: lo dejan al final de la cadena. Los cuatro profesores noveles entrevistados coinciden en no haberse sentido cobijados u orientados por la institución que los incorporó; por el contrario, las autoridades educativas o institucionales se mostraron ausentes y poco preocupados por la labor que ellos estaban realizando en las aulas con todas sus dudas e inseguridades. La ausencia de apoyo institucional se objetiva con la inexistencia de programas, inicialmente, de inducción al puesto docente; luego, otras actividades académicas que encaren las carencias teórico-prácticas para encarar conflictos socio-afectivos en las aulas.

Por lo tanto, para que la escuela como institución pueda cumplir la función social que le fue encomendada, es necesaria la participación y compromiso de todos los actores que forman parte de ella.

4.3 Conclusiones

Esta tesis valoró la importancia de algunos trabajos de investigación que sirvieron como antecedente para abordar la problemática del profesor novel en México, centrándose particularmente en una institución educativa del nivel medio superior ubicada en una comunidad, con características muy particulares que ya fueron descritas en este trabajo.

Tomando como referencia los objetivos de investigación y la hipótesis planteada al inicio de la investigación se pueden mencionar algunas conclusiones. Esta investigación permitió conocer la afectividad de los profesores gracias a los métodos y técnicas empleadas. Se encontraron coincidencias en las sensaciones que experimentan los profesores en el proceso de inserción a la docencia caracterizado como un primer “periodo de crisis”. En ella predominan afectos como: enojo, frustración coraje, inseguridad, pánico, entre otros.

Fue posible describir los diversos desafíos que presentan los profesores noveles, descritos en esta investigación como incidentes críticos por la carga afectivo-emocional que conllevan, por poner en crisis y desestabilizar al profesor. Fue posible develar los afectos más comunes mencionados por estos profesores como: coraje, frustración, miedo, decepción o desgano, las diferentes formas de valorar la indisciplina en las aulas, y cómo encarar estas situaciones, que en la mayoría de los casos se abordaron impulsivamente generando implicaciones negativas entre profesor-alumno.

No obstante, también hubo indicios de sentimientos orientativos; por ejemplo, cuando existió una respuesta docente que implicó “bueno, vamos a calmarnos, conté hasta 10” o una segunda profesora que decidió mejor tranquilizarse cuando una alumna le respondió de forma grosera.

Como es de esperarse, los afectos predominan por encima de los sentimientos orientativos y es que estos últimos implican que el sujeto que los presenta no se deje llevar por el cúmulo de afectos que se están sintiendo ante una situación complicada o un incidente crítico. Los sentimientos orientativos implican que el sujeto al atravesar por una situación de conflicto consiga calmarse y se maneje frente a ella, con tacto, prudencia y buen gusto.

Manejarse de una forma u otra, es decir, con afectos, emociones o sentimientos orientativos requiere que el sujeto o en este caso el profesor tenga plena conciencia de cuando pueden imperar los unos o los otros y qué se necesita para conseguir que frente a una situación de conflicto en el aula el profesor se oriente de manera más plausible.

Los profesores noveles e incluso quizá muchos otros profesores que no lo son, desconocen cómo actúan sobre nosotros estos afectos, emociones o sentimientos orientativos que como se vio en el desarrollo de este trabajo, también facilitan o dificultan las relaciones sociales en el aula y por consiguiente generan que el alumno esta más o menos dispuesto a trabajar o contribuir en pro de su aprendizaje.

Es importante conseguir que tanto docentes como autoridades educativas comiencen a prestar atención a la afectividad docente y estudiantil como un eje medular en las aulas y se formalice en las instituciones educativas, ofreciendo a los profesores formación en el área de la afectividad, el diálogo y conseguir que cada vez más prevalezca la conversación de lo que es admisible y no, llegar a acuerdos y reducir los conflictos y gritos en las aulas.

Adicionalmente a la formación docente que se propone en el área de la afectividad, es también indispensable que el docente novel tenga un acompañamiento cercano con un docente más experimentado que lo oriente en las diferentes tareas y actividades que debe realizar y con ello conseguir reducir la desorientación y frustración que caracteriza a los profesores novatos.

Las autoridades educativas son un pilar importante en el desarrollo de las relaciones sociales entre los diferentes actores escolares, es por ello, urgente que asuman un liderazgo académico y contribuir no solo a la formación docente, si no también, se requiere que se muestren más directivos y enfáticos con la disciplina escolar.

Las teorías en que se soporta esta investigación reconocen la importancia de los sentimientos. Durkheim (2016) reconoció la importancia de transmitir sentimientos, así como formas de pensar y obrar. Heller (1993) también reconoce la importancia de los sentimientos y destaca que una forma de sentir se manifiesta con la expresión de afectos. Monereo (2010) habla de los incidentes críticos y como a partir de estos se detonan diferentes sentimientos docentes ya que conllevan una importante carga afectivo-emocional.

Esta investigación permite también responder a muchas de las interrogantes que me planteé como profesora novel e investigadora, primero al reconocer que no era la única que presentaba ciertas dificultades, pues en muchas ocasiones durante el desarrollo de este trabajo me vi en los testimonios de otros profesores novatos.

Observar nuevamente las interrogantes planteadas al inicio de esta investigación, ahora desde la mirada de Durkheim y Heller me permitieron despojarme de creencias simplistas que tenía acerca del problema, por caso, asegurar que se debían solo a falta de herramientas didácticas y, en lugar de esa respuesta, ampliar mi análisis al contemplar una realidad más compleja, un contexto sociocultural, socioafectivo, económico, político. Dicho análisis es provechoso para propiciar un diálogo interno que vincule sociedad, educación y afectividad y, con ello responder a la problemática del profesor novel.

Esta investigación resulta pertinente para el campo educativo pues al valorar que ninguno de los actores en el aula es un elemento afectivamente neutro y que nos involucramos en el acto educativo no solo cognitivamente sino también afectivamente y que podemos o bien favorecer un ambiente escolar plausible o por el contrario uno donde se susciten conflictos o tensiones que no favorezcan un adecuado proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, volumen 26, número 2, pág. 409-430.
- Bisquerra, R. (2000). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación al profesorado*, volumen 19, número 3, pág.. 96-114.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, pág.56-63. [Fecha de consulta: 08 de septiembre de 2017] Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5, pág. 5-15. [Fecha de consulta 02 de octubre de 2018] Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X005009005>
- Campos, N. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(1) pág. 2-3 [Fecha de consulta: 18 dic. 2017] Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/es_16.pdf
- Castillo, M.. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 13, pág. 130-131. [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2017] Disponible en: http://www.academia.edu/6386812/La_socioafectividad_en_la_educaci%C3%B3n_desde_la_complejidad
- Conde J. y Martín A. (2015). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, Núm. 1, pág. 140- 152. [Fecha de consulta: 07 septiembre de 2017] Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767/1328>

- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. España: Ediciones Endymión.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (2016). *Educación y sociología*. México: Ediciones Colofón.
- Fragozo, J. (2016). *Factores de dominio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la educación media superior. Planteamiento de una estrategia basada en el aprendizaje cooperativo a partir de la importancia del vínculo profesor-alumno*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, pág. 1, 11-17, 27-29. [Fecha de consulta 02 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/304106134/Index.html>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullat, O. (2011). *Antropología y educación*. México: Lupus Magister.
- García, E., García A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai* [en línea], 10, pág. 279-285. [Fecha de consulta: 08 de septiembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 36, pág. 1-24. [Fecha de consulta: 27 de Octubre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Santa de Bogotá, Colombia: Javier Vergara ediciones.

- Heather, A. (2013). *The first five years: Novice Teacher Belief, Experiences, and Commitment to the Profession* (tesis doctoral). University of California, San Diego. [Fecha de consulta: 31 de Agosto de 2018] Disponible en: <https://escholarship.org/uc/item/3cq6954m>
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara.
- Hernández, G. (2012). Descripción del paradigma humanista y sus aplicaciones e implicaciones educativas. *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Ediciones Culturales Paidós.
- Hernández, A. (2019). Matan a albañil en el CETis 105 para robar. Informe Queretano, [fecha de consulta 29 de julio de 2020] Disponible en: <https://informequeretano.com/2019/08/09/matan-a-albanil-en-el-cetis-105-para-robar/>
- Ibarra, L. (2017a). Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio-antropológica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 2, pág. 10-11 [Fecha de consulta 16 de febrero de 2018] Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/984/656>
- Ibarra, L. (2017b). ¿Cómo educar? *Revista educarnos*, , Pág. 11-38 [Fecha de consulta 06 de diciembre de 2018] Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2017/07/educarnos24-25.pdf>
- Ibarra, L. R. (2019). Claroscuros de la inteligencia emocional iluminan la utopía. *Praxis & Saber*, 10(24), Pág.271–295. [Fecha de consulta 25 octubre de 2022] Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-271.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Leaman, L. (2012). *Los profesores "perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*. N°52, pág. 149-178 [Fecha de consulta 09 de diciembre de 2018] Disponible en:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Nodding, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.

Ochoa, I. (2018). CETis 105, modelo efectivo contra la deserción escolar. Diario de Querétaro, [fecha de consulta 29 de julio de 2020] Disponible en:

<https://www.diariodequeretaro.com.mx/local/cetis-105-modelo-efectivo-contra-la-desercion-escolar-1773906.html>

Piña, J. y Cuevas, Y. (2004, enero). La teoría de las representaciones sociales. *Perfiles educativos*, pág. 26, 102-124. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

Raimundi, M., Molina, M., Gimenez, M. y Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 12, pág. 521-534. [Fecha de consulta: 29 de julio de 2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77331488001.pdf>

Ramírez, J. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam, en *Acta Republicana. Política y sociedad*, núm. 5, pp. 21-36 . Disponible en: https://issuu.com/matilez/docs/tres_visiones_del_capital_social

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23ª ed. [versión 23.3 en línea, fecha de consulta: 29 de julio de 2020] Disponible en:

<https://dle.rae.es/desaf%C3%ADo>

- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc. [Fecha de consulta 02 de octubre de 2018] Disponible en: www.unh.edu/.../EI1990%20Emotional%20Intel.
- Sardi, V. (2013). Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras. Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos [en línea]. La Plata: Edulp. [Fecha de consulta 09 de diciembre de 2018] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Téllez, A. (2007). *La investigación antropológica*. España: Editorial Club Universitario.
- Vivas, M, Becerra, G.,Díaz, D.. (2005). “La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, pág. 2-4. [Fecha de consulta: 07 de septiembre de 2017] Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/113/1103>
- Whitaker, T., Whitaker, M., Whitaker, K. (2018). *Mi primer año como docente*. Madrid, España: Narcea.

ANEXO 1

Matriz de análisis

Tabla 1. Matriz de análisis

Dimensión	Categoría	Sub categoría	Temas de indagación
AFECTIVIDAD DEL PROFESOR NOVEL	Sujeto "Profesor"	Formación académica	Grado académico Lugar en que estudió Año de egreso Formación relacionada con la docencia
		Experiencia profesional	Experiencia profesional Experiencia previa en la docencia/ antigüedad Motivos de elección de la docencia.
		Concepciones del profesor	Concepción del alumno Concepción de la docencia Concepción de la educación/ fines de la educación
		Práctica docente	Desarrollo de sus clases Elementos que valora de la clase Afectos que genera Relación maestro-alumno
	Institución	Integración al establecimiento	Atención de las autoridades educativas Inducción
		Permanencia	Capacitación y acompañamiento

			Trabajo colegiado
--	--	--	-------------------

Elaboración propia

- Guía de entrevista

Objetivo: Esta guía le proporciona al entrevistador los temas que serán analizados durante la entrevista para encaminarlo a la información que pretende recolectar.

Tabla 2. Guía de entrevista

Sub categorías	Preguntas
Formación académica	<p>¿Qué licenciatura estudiaste y en dónde?</p> <p>¿En qué año egresaste?</p> <p>¿Qué posgrado estudiaste?</p> <p>¿Dónde estudiaste?</p> <p>¿En qué año egresaste?</p> <p>¿Tienes alguna formación relacionada con la docencia?</p> <p>¿Cuál es?</p>
Experiencia profesional	<p>¿Cuál es tu experiencia profesional previa a la docencia?</p> <p>a) Posición:</p> <p>b) Función:</p> <p>c) Antigüedad</p> <p>¿Qué motivos te llevaron a elegir la docencia?</p> <p>¿En qué año ingresaste a la docencia?</p> <p>¿Has interrumpido en algún momento la labor de profesor? ¿Cuánto tiempo y por qué?</p>
Concepciones del profesor	<p>¿Cómo concibes la educación formal?</p> <p>¿Qué fines educativos persigues como profesor?</p>

	<p>¿Cómo concibes la docencia?</p> <p>¿Cómo concibes al alumno?</p>
Práctica docente	<p>¿qué clases y en qué semestres has trabajado?</p> <p>Describe cómo son tus clases: cuéntame cómo se desarrollan.</p> <p>¿Para ti qué es lo “más importante” de tus clases?</p> <p>¿Qué elementos no valoras o no permites en tus clases?</p> <p>¿Cómo es la dinámica grupal? (comportamiento de los estudiantes en tu clase)</p> <p>¿Cómo es la relación con tus estudiantes? Por favor, descríbela</p> <p>¿Qué es lo que más valoras de tus estudiantes?</p> <p>¿Cómo calificarías el clima de tus aulas? Excelente, buena, regular, mala. ¿Por qué la valoras así?</p> <p>Menciona alguna situación en el aula en que hayas sentido coraje. ¿cómo lo resolviste?</p> <p>Menciona alguna situación en el aula en que hayas sentido alegría o gusto.</p>
Integración al establecimiento	<p>Describe como fue tu inserción en la docencia</p> <p>Describe cómo te sentiste cuando ingresaste en la docencia, en relación con tus alumnos, con las autoridades educativas, con los padres de familia, colegas y con la institución en general</p>
	<p>¿Las autoridades educativas te ofrecieron algún apoyo</p>

Permanencia	<p>para hacer más fácil esta inserción?</p> <p>¿Recibiste algún curso de inducción/capacitación al puesto?</p> <p>¿Te han brindado acompañamiento durante este proceso de iniciación?, ¿quiénes y de qué manera?</p> <p>¿Qué te ha hecho permanecer en la docencia?</p> <p>¿Cómo te has sentido en estos años que llevas en la docencia?</p>
--------------------	--

Elaboración propia