
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



El profesor novel universitario y sus primeros días en el aula

Estefanía Fernández Antón
Universidad de Barcelona (doctoranda)

Article first published online: 05/05/2016
Article published online with DOI added: pending

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación is licensed under a Creative Commons
ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



El profesor novel universitario y sus primeros días en el aula

Estefanía Fernández Antón

Universidad de Barcelona (doctoranda)

fanitafernandez@hotmail.es

RESUMEN

El profesor novel se caracteriza por no tener experiencia y por encontrarse en un período inicial de formación. Dentro de estas peculiaridades, encuentra dificultades de docencia, de investigación y de gestión. Teniendo presente estas ideas nos proponemos dar a conocer las dificultades relacionadas con la docencia del profesor novel universitario durante sus primeros días en el aula universitaria. Daremos a conocer estas dificultades por medio de una experiencia que ha sido recogida en diarios de investigación.

PALABRAS CLAVE: estudiante-profesor, educación universitaria, práctica pedagógica

ABSTRACT

The novice teacher has the next features: this individual does not have experience and is in an initial training. Inside of these particularities, the novice teacher has difficulties of teaching, of research, and of management. If we have in account these ideas, we propose to give to know the difficulties related with the teaching of novice teacher in the university during her first days in the university class. We discuss these difficulties through of an experience that have been related in diary of research.

KEYWORDS: student teachers, higher education, teaching practice

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desarrolla en el Espacio Europeo de Educación Superior español; que tiene como finalidad, al igual que el resto de sistemas universitarios europeos, alcanzar la máxima calidad educativa para su alumnado y ser una referencia de calidad educativa mundial (Real Decreto 56/2005, de 21 de enero de 2005). Estos objetivos se consiguen a través de la participación de los estudiantes en las aulas, es decir, hay que superar la tendencia del profesor que deposita conocimientos en el alumnado y el estudiante que los acumula (Sánchez, 2008).

Además, queremos indicar que este documento está elaborado a partir de anotaciones en la técnica de recogida de datos conocida como el diario. Y el objetivo en el que seguimos para recoger los datos es dar a conocer las dificultades relacionadas con la docencia del profesor novel universitario durante sus primeros días en el aula universitaria.

Siguiendo con el sistema educativo universitario, queremos señalar que en este contexto el profesorado tiene tres tareas: la docencia, la investigación y la gestión (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010). Dentro de cada una de ellas los profesores noveles, que no tienen experiencia y se encuentran en un periodo inicial de formación, tienen diferentes dificultades de las que iremos hablando a lo largo de este apartado (Bozu, 2010)

Los profesores noveles encuentran dificultades en la docencia porque les falta formación para crear un buen clima de aula, para conseguir una buena imagen hacia los demás, para tener una comunicación de calidad con el alumnado, para conseguir la motivación de los estudiante en relación a la asignatura y en relación a la asistencia a las tutorías, para hacer frente a las situaciones inesperadas, para controlar los estados de humor y los miedos causados por inseguridades (Bozu, 2010; Benedito, Imbernón y Félez, 2001; Cruz, 1994; Fondón *et al.*, 2010; Quintanilla, 1999) y para evaluar de manera adecuada sus aprendizajes (Sánchez y Mayor, 2006).

Sánchez (2008) encuentra otra dificultad relacionada con la docencia y dice así:

los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen en buena medida muchos de los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos (3).

Sánchez y Mayor (2006) también hacen referencia a estas ideas, y Bozu y Manolescu (2010) explican una posible causa de las dificultades en la docencia del profesorado novel; ésta aparece a continuación:

... los profesores universitarios del contexto español han podido introducirse en las tareas de investigación a través de su implicación en los programas de doctorado, pero nadie les ha enseñado cómo impartir una clase, elaborar un programa de la asignatura o preparar un examen (61-62).

Las dificultades relacionadas con la investigación son la falta de tiempo por parte del profesor, ya que tiene que dedicarse a la docencia, y la falta de recursos materiales y económicos (Cruz, 1994).

Sobre la gestión, el profesor novel no suele conocer la organización de las personas que conforman la universidad. Esto es así porque se preocupa más por las tareas relacionadas con la docencia o la investigación (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010).

Aparte de los autores indicados anteriormente, otros que se centran en las dificultades del profesor novel son Bullough (1989); De Ketele (2003); Feixas (2002); Marcelo (1991); Olson y Osborne (1991) y Vonk y Schras (1987). En estos trabajos se hace referencia a las tres dificultades indicadas anteriormente (la docencia, la investigación y la gestión). Y, además, aparecen nuevas ideas hasta ahora no aportadas en este documento sobre las dificultades en las que nos centramos que son las de docencia. Estas son dificultades para evaluar e desarrollo del alumnado, para compaginar investigación y enseñanza, para la creación y selección de materiales de soporte y para

favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con un gran número de alumnos en el aula.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Aquí hablaremos del centro en el que tuvo lugar este trabajo de una manera muy breve; para que, en la medida de lo posible, no sea fácil su identificación. También haremos referencia a los participantes y al procedimiento empleado para dar significado a esta experiencia.

Esta experiencia tuvo lugar en la Universidad Española; más específicamente, en un centro universitario de Castilla y León. Dentro de este contexto, nosotros desempeñamos el papel de profesores universitarios.

Participantes

El alumnado de este trabajo estaba cursando el segundo curso del Grado de Primaria, y la asignatura que impartimos estaba relacionada con los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación.

Los estudiantes estaban divididos en dos grupos: un grupo estaba constituido por 32 alumnos y el otro grupo por 62 alumnos. La asignatura tenía un número elevado de alumnos porque en ella estaban matriculados los alumnos de grado y los alumnos del curso de adaptación al grado.

Como ya hemos indicado en el apartado anterior, el objetivo de este trabajo es dar a conocer las dificultades en relación a la docencia que nos aparecieron durante nuestros primeros cinco días como profesores noveles en la universidad. Queremos señalar en relación a esta finalidad que las dificultades que nos surgieron estaban relacionadas con nuestra personalidad y la falta de experiencia y no con ningún problema concreto relacionado con el contexto.

A nuestras dificultades también influyó nuestra edad, ya que acabábamos de terminar el curso de adaptación al grado y el Máster de investigación. Con esto queremos decir que muchos de los estudiantes tenían una edad cercana a la nuestra o superior. En el punto siguiente veremos cómo nos afectó de manera concreta esta situación.

En lo que se refiere al método de enseñanza, nosotros empleamos la lección magistral para exponer información sobre la asignatura y, acto seguido, realizábamos un trabajo que recogía todos los pasos del método científico (antecedentes, preguntas de investigación, recogida de datos, análisis de la información, resultados y conclusiones). El trabajo se realizó durante todo el cuatrimestre y, para ello, nos basamos en la concepción constructivista; así pues el alumnado era el protagonista de su propio aprendizaje y el docente el guía del estudiante.

Procedimiento

Por último, hemos de indicar que el procedimiento que llevamos a cabo para que esta experiencia tenga sentido fue la recogida de información en un diario. Un diario es una

técnica de recogida de datos, en la cual persona investigadora recoge de manera sistemática sus impresiones, emociones, reflexiones y opiniones (Zabalza, 2004). En el diario nosotros recogíamos información después de cada clase. Además esta información se volvía a comprobar cada semana para reflexionar sobre los estados de ánimos, sensaciones y emociones de los días de recogida de datos previos; de esta manera, podíamos diferenciar si una dificultad era puntual o se mantenía en el tiempo. Los datos se recogieron en el diario durante el cuatrimestre en el que impartimos la asignatura.

EXPERIENCIA

Como ya hemos señalado más arriba, vamos a contar las dificultades en relación a la docencia que nos surgieron como profesores noveles antes de dar nuestra primera clase y durante las cinco primeras clases.

Inicios: antes de dar nuestra primera clase

Las dos semanas previas al desarrollo de nuestra tarea docente (del 3 al 16 de febrero del 2014), nos surgieron cuatro miedos diferentes: miedo a que los alumnos no nos respetaran porque tenía menos edad que algunos de ellos, miedo a que los alumnos pusieran en duda nuestros conocimientos delante de todo el grupo de estudiantes y miedo a utilizar un lenguaje inapropiado y a desempeñar el rol de alumno para sentirnos integrados en el grupo de estudiantes. Entonces, teniendo en cuenta esta situación, podemos afirmar que una de nuestras primeras dificultades, antes de enfrentarnos a nuestra primera clase en la universidad, fue la inseguridad que a su vez fue la causante de los miedos indicados.

El primer día (17 de febrero de 2014)

Después de los inicios anteriores, llegó el primer día de nuestra tarea como docentes universitarios. Durante nuestra primera clase un alumno nos hizo una pregunta inesperada y no supimos responder. Nos quedamos bloqueados delante de toda la clase; desde ese momento, tuvimos terror por las preguntas que no entraban dentro de nuestra programación. Por lo tanto, en casa ensayábamos la clase posterior y posibles preguntas rebuscadas.

Con el tiempo conocimos a todos los alumnos; sin embargo, el alumno al que nos hemos referido anteriormente le conocíamos especialmente porque siempre que venía al aula nos sorprendía con preguntas un poco complejas. El miedo hacia lo inesperado nos duró bastante tiempo; no obstante, esta forma de proceder del estudiante nos sirvió para hacer frente a esta situación, la cual ha perdido importancia en estos momentos.

El segundo día (20 de febrero de 2014)

Durante el segundo día de nuestra tarea como profesores universitarios nos dimos cuenta de que éramos incapaces de comunicar la información de la asignatura con una

distribución adecuada de nuestro cuerpo en el espacio. Lo que hicimos fue evitar mirar al alumno de frente y situar nuestro cuerpo de manera estratégica para no tener contacto visual con el grupo de estudiantes, es decir, lo que hicimos fue ponernos de lado para que se nos viera un lateral de nuestro cuerpo.

La realidad anterior se produjo porque nos imponía mirar al espacio donde se situaban los estudiantes, ya que estaba lleno de mesas, sillas y todas ellas ocupadas por un número elevado de alumnos. Esto sucedió cuando empleábamos la lección magistral porque el espacio estaba dividido en dos partes: la parte de la pizarra en la que nos situábamos nosotros y la parte del alumnado en la que se situaban de treinta a sesenta alumnos; este número dependía del grupo como ya hemos explicado en el apartado de contextualización de la experiencia. Así pues, el espacio del profesor era de menor tamaño y no lo compartía con nadie.

Un fragmento de nuestro diario resume cómo nos sentimos durante este día: “cuando transmito la información soy incapaz de mirarlos por eso me pongo de lado. Les tengo a todos enfrente parece como si me fueran a comer”.

Esta situación se solventó muy pronto porque considerábamos que era una falta de respeto para los estudiantes.

El tercer día (24 de febrero de 2014)

En lo que se refiere al tercer día, nosotros no queríamos ser objetivo de críticas ajenas; por lo tanto, nos sentimos obligados a elegir unas prendas de vestir en vez de otras. Estamos hablando de la elección de prendas de vestir más holgadas y con colores más apagados, pues teníamos la creencia de que podíamos conseguir más respeto si vestíamos de una manera en vez de otra. Enseñamos un fragmento que muestra las ideas recién expuestas:

Me quería poner una falda granate, es bastante normal; sin embargo, el color es muy vivo. Al final, me pongo un vestido de punto negro; todos los días he ido con vestidos amplios y con colores oscuros, principalmente porque considero que esta forma de vestir me representa como alguien de mayor edad y; de esta manera, puedo conseguir más respeto del alumnado y evitar las críticas por mi vestuario.

También hemos de indicar que durante este día sentimos, por primera vez, que la presencia de los móviles y del ordenador en la clase resulta incómoda para la persona que está intentando comunicarse con sus receptores, ya que nosotros tuvimos la sensación de que el alumnado no estaba atendiendo. Una vez más, nos gustaría mostrar las ideas que recogimos durante este día en relación a este tema:

Mientras explico están con el móvil delante de mis narices y viendo cosas en el ordenador, estas acciones me cabrean bastante, pues me parece una falta de respeto. Una profesora de la universidad me ha dicho que es normal que usen el móvil y el ordenador en clase porque no están en el colegio. Intentaré acostumbrarme a la moda de sacar el móvil delante de las narices del profesor. Sin embargo, hace 3 años, cuando yo estaba en la misma situación que ellos, nadie sacaba el móvil en clase.

Por supuesto, la presencia del móvil en el aula puede significar falta de conexión entre el emisor (en este caso el profesor) y sus receptores (en este caso el alumnado) o falta de

capacidad para motivar a las personas que reciben el mensaje. Sin embargo, en tal momento, nosotros interpretamos que nuestros esfuerzos no estaban siendo valorados suficientemente.

El cuarto día (27 de febrero de 2014)

Antes de cada clase preparamos y memorizamos los contenidos que teníamos que enseñar. Sin embargo, una preparación tan exhaustiva nos llevó a no tener espontaneidad en el momento de comentar las cuestiones de aprendizaje; incluso, las experiencias que contábamos no parecían interesantes, sino preparadas previamente. Esto también llevo a que todo lo inesperado, como pudieron ser algunas preguntas, fueran consideradas como una molestia para nosotros: “Me siento ridícula contando anécdotas, porque no lo hago de manera espontánea, las tengo preparadas de casa. Todo lo tengo preparado de casa: los ejemplos, las clases, etc., por eso, me molesta tanto que me pregunten las dudas, porque no me las espero”.

Aparte de la información que acabamos de indicar, durante este día, otra dificultad fue no controlar nuestra emociones y, por lo tanto, ir en contra del objetivo que nos habíamos propuesto de hacer frente a una dificultad en el aula empleando habilidades sociales:

Como el otro día me molestó mucho que un alumno estuviera con el móvil en clase, yo he estado varios días pensando en el suceso y la manera de resolverlo. Considero que la mejor para hacer frente a esta situación hay que hablar con el alumnado; de esta manera, puedo hacerles comprender que para el docente es molesto que sus alumnos estén con el móvil sobre la mesa. Sin embargo, en vez de avisar de manera normal que no quiero el móvil en mi clase, tal como tenía previsto, lo que he hecho ha sido enfadarme con el primer alumno que he visto con el móvil en la mano. Se han quedado un poco flipando, sé que lo he hecho mal, pero que a gusto me he quedado en el momento y como me he arrepentido al llegar a casa y ver que no he conseguido lo que me había propuesto en un principio y; por supuesto, tampoco he conseguido solventar el problema.

El quinto día (3 de marzo de 2014)

Durante este día nos sentimos con más seguridad; esto nos permitió enfrentarnos a la dificultad al que nos hemos referido en el día anterior, que fue la falta de espontaneidad:

He ganado espontaneidad y confianza, utilizo expresiones que suelo utilizar cuando estoy en un ambiente relajado, no son palabrotas, pero sí que son expresiones que utilizo con personas con la que me siento a gusto. Sin embargo, creo que si soy tan cercana, los alumnos pueden comenzar a pedir menos temario, más flexibilidad en las fecha de entrega de trabajos, etc. En definitiva, siento que si les doy confianza pueden intentar ganar privilegios.

Así pues, desde la cita anterior, se puede ver que hicimos frente a la falta de espontaneidad; sin embargo, esto dio lugar a miedos como el que aparece en el ejemplo anterior: el miedo a que alumnado quisiera conseguir privilegios para favorecer su calificación al tener una mejor relación con el docente. Y otro miedo fue al de perder el control sobre el aula y le podemos ver en las siguientes líneas:

Me gusta mantener las distancias con el alumnado para que no tengan demasiada confianza para solicitar privilegios. Sin embargo, hoy estado más cómoda en el aula y no me he mantenido en mi espacio de protección. Tengo que volver a regresar al punto anterior o puede que pierda el control del aula.

No solo tuvimos dificultades, a medida que iban pasando los días, fuimos conociendo más a nuestros alumnos en general y a sus potencialidades y dificultades en particular. También aprendimos a ayudar a cada grupo de trabajo, formado por diferentes estudiantes, en función de sus necesidades y a ser mejores comunicadores.

REFLEXIONES FINALES

El profesor novel universitario encuentra diferentes dificultades en relación a la enseñanza durante sus primeros años. Una de ellas es la inseguridad, de la que han hablado Fondón *et al.* (2010) en su trabajo.

La inseguridad del profesor novel conlleva a la aparición de diferentes tipos de miedos: miedo a lo inesperado (Bozu, 2010) miedo a mostrar una actitud incorrecta hacia al alumnado y miedo a que el alumnado tenga una actitud incorrecta hacia el docente.

La inseguridad también conlleva a otras situaciones: una continua necesidad por tener y mantener el respeto del alumnado hacia el docente y una programación exhaustiva de las clases. Esta última circunstancia limita la aparición de ideas espontáneas e interesantes para el desarrollo de la clase. La rigidez en la programación también da lugar a que el docente tenga dificultades para contestar a las preguntas inesperadas del alumnado.

Otra dificultad que nosotros tuvimos en relación a la enseñanza fue transmitir la información con una posición corporal que favoreciera el proceso comunicativo entre el docente y el estudiante. Esto se puede traducir a tener dificultades para mantener una comunicación de calidad con los estudiantes, propio de los profesores noveles (Bozu y Manolescu, 2010). Una buena comunicación con los estudiantes y un buen clima de trabajo son dos cuestiones básicas para que el profesor novel tenga unos buenos inicios de su carrera docente (Benedito, Imbernón y Félez, 2001).

Asimismo, en los días que fuimos profesores noveles, vimos que no mantener la atención de todos los estudiantes es otra dificultad relacionada con la docencia. Cruz (1994) también hacen referencia a esta realidad.

Para terminar este apartado, queremos indicar que sería interesante desarrollar más experiencias que recojan las dificultades del profesor novel, sobre todo en lo que se refiere a las dificultades de investigación y gestión porque no hay suficientes trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benedito, V., Imbernón, F., y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 75-102.

- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Bozu, Z., y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 51-64.
- Bullough, R. (1989). *First-Year Teacher. A case Study*. Nueva York: Teacher College Press.
- Cruz, M. A. (1994). Formación Inicial del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica y Experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 11-34.
- De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).
- Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Olson, M. R., y Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: the first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero de 2005 por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE nº 21, pp. 2846- 2851. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>
- Quintanilla, M. A. (1999). La misión y el gobierno de la universidad abierta. *Revista de Occidente*, 216, 117-146.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

Vonk, J. H., y Schar, G. (1987). From Beginning to Experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.