

PROFESOR PRINCIPIANTE VERSUS PROFESOR EXPERTO: DETECCIÓN DE DIFICULTADES

Bausela-Herrerías Esperanza

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Educación a Distancia
C/ Juan del Rosal, N° 10
C.P.-E 28040 Madrid (España)
ebauseria@psi.uned.es

Resumen. *Introducción. Es importante que el aspirante a profesor sea consciente de que a lo largo de su trayectoria profesional se van a ir encadenando una serie de estadios y fases con unas características muy peculiares que van a condicionar la forma de hacer frente a su ejercicio profesional. Objetivo. Con el desarrollo de este estudio pretendemos identificar las dificultades a las que se enfrenta el profesor principiante, contrastándolas con las competencias que se espera desarrolle en esta fase. Metodología. Hemos optado por una metodología evaluativa, diseño C.I.P.P. Muestra. En esta investigación han participado 206 participantes, los cuales estaban emparejados (experto versus principiante). Instrumento de recogida de datos. Se diseñó un instrumento ad hoc con objeto de evaluar los siguientes ámbitos relacionados con: Estudiantes, Asignatura, Tareas del profesor y Contexto Institucional. Resultados. En todas las dimensiones evaluadas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos profesionales salvo en la dimensión Apoyo Institucional vinculada al Contexto Institucional. Conclusiones ¿La docencia es un arte?, ¿son necesarios los programas de formación del profesorado o sólo es necesario la experiencia? y ¿para enseñar bastaría con un conocimiento profundo de la materia? Son estas algunas de las cuestiones sobre las que se reflexiona en este último apartado.*

Palabras clave: Experiencia, profesor principiante (novel), competencias, detección de necesidades, formación del profesorado.

INTRODUCCIÓN

Previamente, vamos a tratar de establecer previamente que entendemos por profesor experto, así Bereiter y Scardamalia (1986: 10) un profesor experto es un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, y sobre todo una persona con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante".

En esta introducción nos vamos a centrar en conocer cuáles son las diferencias, competencias y dificultades que presentan los profesores principiantes en comparación con los profesores expertos.

Diferencias entre profesores expertos y novatos

Algunos autores han señalado algunos campos más apropiados para contrastar las diferencias entre profesores expertos y novatos. Marsch (1987), por ejemplo, señala las siguientes dimensiones: (i) interés y relevancia del contenido, (ii) carga docente y discente apropiada, (iii) organización del contenido, (iv) explicación clara, (v) entusiasmo, (vi) implicación con el grupo, (vii) empatía, (viii) adecuado nivel de exigencia y (ix) procedimiento de evaluación y evaluación justos. Reynolds (1989) sintetiza el perfil de actuación del profesor experto, distinguiendo diversas tareas y sus respectivos campos y contenidos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Actuación del profesor experto (tareas, dominios y contenidos) (Reynolds, 1989)

TAREAS	DOMINIOS Y CONTENIDOS
Preactivas (Planificación)	Comprender el contenido y los materiales. Criticar el contenido, los materiales y métodos de enseñanza. Adaptar el contenido, los planes y los materiales. Prepara planes, contenidos y espacio físico.
Interactivas (Aplicación monitorizada)	Mejorar y ajustar los planes durante la instrucción. Organizar y controlar a los estudiantes, el tiempo y los materiales de instrucción. Evaluar el aprendizaje del estudiante.
Postactivas (Evaluación)	Reflexionara sobre las propias acciones y las respuestas de los estudiantes con el fin de mejorar la enseñanza. Continuar su desarrollo profesional. Interactuar con otros colegas.

Glaser y Chi (1988) destacan siete características de los expertos: (i) Destacan sólo en un dominio, (ii) procesan la información en unidades grandes, (iii) son más rápidos que los novatos, (iv) retienen más información en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo, (v) representan los problemas en un nivel más profundo, (vi) dedican más tiempo a analizar el problema, (vii) supervisan mejor su rendimiento.

Ericsson (1996) y Ericsson et al. (1993) han llevado a cabo estudios sobre la función de la práctica deliberada en la adquisición de la pericia. Los hallazgos más importantes de estos estudios son: (i) El desarrollo de las habilidades y la pericia se relacionan estrechamente con el tiempo y la eficacia de la práctica deliberada. Cuando más se practica más se mejora, con independencia del talento y la capacidad iniciales. (ii) Las diferencias iniciales atribuibles al talento y a la capacidad disminuyen con el tiempo en función de la práctica, lo que significa que personas de mucho talento, comparadas con las que tienen menos, pierden esta ventaja si no practican. (iii) Además de la cantidad de práctica es muy importante la calidad. (iv) Tal vez el hallazgo más importante es que la práctica amplia y deliberada influye mucho más que la capacidad innata. El talento contribuye claramente a que las personas con habilidades las desarrollen más deprisa. No obstante, el talento por sí sólo no es suficiente para lograr un nivel elevado de pericia. Así, las personas con menos talento alcanzan un nivel de rendimiento más elevado que sus iguales de más talento a causa de la práctica orientada y deliberada. Quienes se esfuerzan más, y durante más tiempo, y tienen acceso a mentores expertos suelen alcanzar el nivel máximo de logro en el desarrollo de sus habilidades.

Por regla general, los expertos solucionan mejor los problemas que los novatos, debido

a razones como la experiencia, el conocimiento previo y una serie de ventajas a la hora de procesar la información que son consecuencia del conocimiento experto.

Es importante que el aspirante a profesor sea consciente de que a lo largo de su trayectoria profesional se van a ir encadenando una serie de estadios y fases con unas características muy peculiares que van a condicionar la forma de hacer frente a su ejercicio profesional.

Competencias y dificultades del profesor principiante versus profesor experto

Regan et al. (2002) identifican una serie de competencias y ámbitos en su Modelo de Competencias del Profesor Novel (The Connecticut Competency Instrument-CCI): (I) Gestión del entorno del aula, este grupo incluye cuatro indicadores: (i) El profesor promueve un entorno positivo de aprendizaje, (ii) el profesor mantiene unos estándares de comportamiento adecuados, (iii) el profesor involucra a los estudiantes en las actividades de la lección, (iv) el profesor gestiona con eficacia las rutinas y las transiciones. (II) Instrucción, este grupo incluye cinco indicadores: (i) El profesor presenta el contenido adecuado a la lección, (ii) el profesor crea la estructura de aprendizaje, (iii) el profesor desarrolla la lección para estimular el logro de los objetivos, (iv) el profesor utiliza las estrategias adecuadas para hacer preguntas, (v) el profesor se comunica con claridad, utilizando un lenguaje exacto y unas expresiones verbales aceptables. (III) Evaluación, este grupo contiene el indicador final, el profesor hace el seguimiento del nivel de comprensión de la lección por parte del estudiante y ajusta la instrucción siempre que sea necesario.

Según García Cabero (2000) los profesores que acaban su formación inicial se encuentran con tres problemas fundamentales: (i) se enfrentan a la disciplina, (ii) más tarde a la organización de la clase y (iii) posteriormente a la carencia de material. Los profesores que ya están inmersos en el primer año de docencia se preocupan más de las destrezas, habilidades, relación con los alumnos, con los padres y los compañeros, es decir, sus problemas son más específicos.

Veenman (1984) interrogó a profesores de diferentes países sobre su primer año de docencia y sobre los problemas detectados, obtuvo en el siguiente orden, los siguientes (sólo hemos enumerado los diez primeros): (i) Disciplina de la clase, (ii) motivación de los estudiantes, (iii) tratamiento de las diferencias individuales, (iv) valoración del trabajo de los estudiantes, (v) relaciones con los padres, (vi) organización del trabajo en clase, (vii) carencia de materiales, (viii) tratamiento individual de los problemas de los alumnos, (ix) excesiva carga docente para la preparación dada y (x) relaciones con los colegas.

Fuller y Brown (1987) sostienen que el tema de las “preocupaciones” es una laguna existente entre el tipo de formación que reciben los futuros profesores y los intereses y necesidades que ellos manifiestan una vez en la práctica. Elaboran una propuesta que contiene tres estadios: (I) Un primer estadio, relacionado con asuntos personales, en los que los estudiantes en prácticas y profesores principiantes intentan situarse dentro de los parámetros de la escuela y de su papel dentro de ella. (II) Un segundo estadio vinculado con asuntos profesionales, tales como preocupaciones acerca de la propia adecuación: asignatura y control del aula, así como preocupaciones respecto de las relaciones de tipo formativas con los alumnos. (III) Un tercer estadio, relacionado con asuntos de carácter relacional, en donde las preocupaciones son acerca de expectativas de parte de la institución sobre el desempeño del principiante, así como el tipo de relación establecida

con los colegas.

Wildman et al. (1988) en el estudio desarrollado con el objetivo de conocer cuáles son las causas de los problemas específicos de profesores principiantes de enseñanza entrevistaron a once profesores en cuatro ocasiones. Los resultados muestran que, por orden de importancia, los problemas que se encontraban los profesores principiantes venían causados por los siguientes factores: (I) Los estudiantes: sus diferencias individuales, y las relaciones con los alumnos. (II) Instrucción: planificación, recursos, implementación, evaluación. (III) Organizarían de la clase: rutinas, disciplina. (IV) Contexto: la escuela como lugar de trabajo, los colegas, administradores, calendario escolar. (V) Sí mismo: propias creencias, personalidad, necesidades materiales. (VI) Padres: relaciones. Y (VII) Generales: referidos a la profesión docente.

Gold (1992) señala las siguientes necesidades típicas del profesor principiante: (i) Necesidades intelectuales, que hacen referencia a los temas relacionados con la asignatura que imparte, a nuevos aprendizajes, a la actuación didáctica. (ii) Necesidades afectivas, que tienen que ver con la autoestima, la confianza en sí mismo, la seguridad personal.

Esteve et al. (1995) y Ortiz (1995) describen como los problemas que los profesores debutantes tienen con el shock ante la realidad o como fuentes de malestar del profesor neófito, que incluyen aspectos del entorno educativo, el relacional, organizativo y social. En definitiva, confiesan serias dudas sobre su competencia profesional, y se suelen preguntar: “¿Agradaré a los alumnos? ¿Responderán los alumnos a mi plan de trabajo? ¿Cómo me evaluarán? ¿Domino realmente la materia? ¿Qué se espera de mí? ¿Seré un buen profesor/a?” (Esteve et al., 1995: 65-66).

Sánchez y Mayor (2006) señalan diversos problemas: Mientras que los principiantes tienen problemas con su rol, con su asignatura, con la disciplina y el orden, etc., los expertos se preocupan más por el desarrollo de sus alumnos. Al mismo tiempo entre las preocupaciones de los profesores principiantes sería posible encontrar simultáneamente fuentes de tipo personal, centradas en lo profesional, así como en lo relacional.

Los primeros años de docencia suponen un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en ambientes desconocidos, en los que el profesor principiante debe adquirir conocimientos profesionales, enfrentarse a numerosas dificultades y aprender a mantener, a la vez, su equilibrio personal. En este contexto pretendemos identificar las dificultades, necesidades y problemas a las que se enfrenta el profesor principiante en su periodo de prácticas, contrastándolas con las manifestadas por el profesorado experto.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Hemos optado por una metodología evaluativa, diseño C.I.P.P. (Stufflebeam y Shinkifield, 1987), centrado en la etapa de detección de necesidades.

Muestra

En esta investigación han participado 206 participantes, los cuales estaban emparejados (experto versus principiante). El rol principiante era desempeñado por estudiantes que cursaban la asignatura Practicum I. Contextualización del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y el rol de experto los profesionales colaboradores supervisores.

Instrumento de recogida de datos

Se diseñó un instrumento ad hoc con objeto de evaluar las dificultades y necesidades que presentan los profesores expertos versus principiante, en los siguientes ámbitos relacionados con: estudiantes, asignatura, tareas del profesor y contexto institucional (ver Anexo I).

RESULTADOS

Los datos obtenidos fueron sometidos a una *t de student* para datos aparejados. En todas las dimensiones evaluadas se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos profesionales, salvo en la dimensión apoyo institucional vinculada al contexto institucional (ver tabla 2).

Tabla 1. Dificultades analizadas (dimensiones y áreas) (*t de student* para datos aparejados)

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Motivación_p - Motivación_e	,422	1,103	,109	,205	,638	3,860	101	,000
Interes_p - Interés_e	,379	,941	,093	,195	,562	4,086	102	,000
Conocimientos_previos_p - Conocimientos_previos_e	,320	,952	,094	,134	,506	3,416	102	,001
Individualización_p - Individualización_e	,330	,974	,096	,140	,520	3,439	102	,001
Contenidos_p - Contenidos_e	,735	1,043	,103	,530	,940	7,121	101	,000
Cantidad_p - Cantidad_e	,553	,905	,089	,377	,730	6,209	102	,000
Ritmo_p - Ritmo_e	,864	1,085	,107	,652	1,076	8,082	102	,000
Planificación_p - Planificación_e	1,233	1,131	,111	1,012	1,454	11,067	102	,000
Tiempo_p - Tiempo_e	,961	1,137	,112	,739	1,183	8,580	102	,000
Compatibilizar_p - Compatibilizar_e	,594	1,097	,109	,377	,811	5,442	100	,000

Preparación_docente_p - Preparación_docente_e	1,398	1,123	,111	1,179	1,618	12,632	102	,000
Ansiedad_p - Ansiedad_e	1,184	1,118	,110	,966	1,403	10,752	102	,000
Demandas_p - Demandas_e	,583	,955	,094	,396	,769	6,190	102	,000
Coordinación_p - Coordinación_e	,324	,997	,099	,128	,519	3,278	101	,001
Apoyo_institucional_p - Apoyo_institucional_e	,098	,850	,084	-,069	,265	1,165	101	,247
Recursos_materiales_p - Recursos_materiales_e	,158	,946	,094	-,028	,345	1,683	100	,095
ESTUDIANTES_P - ESTUDIANTES_E	1,45	2,70	0,27	0,92	1,98	5,424	101	,000
ASIGNATURA_P - ASIGNATURA_E	4,35	3,83	0,38	3,60	5,11	11,472	101	,000
TAREAS_PROFESARADO_P - TAREAS_PROFESORADO_E	3,77	3,35	0,33	3,11	4,43	11,309	100	,000
CONTEXTO_INSTITUCIONAL_P - CONTEXTO_INSTITUCIONAL_E	0,61	2,09	0,21	0,19	1,03	2,914	99	,004

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Estos resultados nos llevan a plantear las preguntas que se formula García (2007): ¿La docencia es un arte?, ¿son necesarios los programas de formación del profesorado o sólo es necesario la experiencia?, ¿para enseñar bastaría con un conocimiento profundo de la materia?, ¿cómo manejan los docentes estas situaciones problemáticas? y ¿de quién o quiénes reciben ayuda?

Hamerness, Darling y Bransford (2005) han revisado la investigación sobre aprendizaje del profesorado y sintetizan algunos principios que pueden servir de guía para organizar la formación de los profesores principiantes: (I) Los profesores principiantes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de los que se ha denominado “aprendizaje de observación”, condiciona lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que las asuman con un propósito sólo de evaluación. (II) Para desarrollar competencia en una determinada área los profesores deben de: tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción. (III) Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los profesores a aprender a tomar control sobre su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

Marcelo (2009) propone en la Universidad de Sevilla un programa de “Mentores” cuya finalidad principal es la tutorización de profesores principiantes por profesores expertos.

La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo (Galvez, 1986). Para Bolam (1995: 614) “Los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar

directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores, las instituciones de formación y la Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes”.

En la figura del mentor, está implícita una apuesta por una enseñanza guiada y compartida, en la que se transfiere y/o cede el “control” de forma progresiva del experto al principiante y que está configurada por tres fases: presentación o explicación por parte del profesor, práctica guiada por el profesor experto o más competente y práctica independiente y autónoma por parte del profesor principiante. Estas etapas conforman una secuencia que puede aplicarse en el proceso de formación de los profesores que inician su andadura profesional (ver León, 1991).

Es importante, ser coherente entre las competencias que se espera que desarrolle un profesor principiante, y las exigencias y exceptivas a las que se debe enfrentar éste, sólo si éstas se sitúan en su “Zona de Desarrollo Próximo” podremos evitar o minimizar las dificultades a las que se enfrentan los profesores al inicio de su carrera profesional.

REFERENCIAS

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Bolam, R. (1995). Teacher Recruitment and Induction. En L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Vol. 612-615). Oxford: Pergamon.
- Ericsson, K.A. (1996). The acquisition of expert performance. En K.A. Ericsson (ed.). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports and games* (pp. 1-50). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. y Tesch.Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychology Review*, 100, 363-406.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Fuller, F. y Brown, D. (1987). *Becoming a teacher*. Chicago: NSSE.
- Galvez, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 6-11.
- García Cabero, M. (2000). *Proyecto docente de la asignatura "Psicología de la Instrucción"*. León: Universidad de León.
- García, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Glaser, R. y Chi, M.T. (1988). *Overview*. Mahwah, Nueva York: Erlbaum.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: a critical dimension. En T. Bey, y C. Holmes, *Mentoring: contemporary principles and issues* (pp. 25-34). Reston, Association of Teachers Educators.
- Hammerness, K., Darling, L., y Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). S. Francisco: Jossey Bass.
- León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marsch, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and direction for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

Ortiz, J. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.

Regan, H.B., Anctil, M., Dubea, C., Hofmann, J. y Vaillancourt, R. (2002). *El profesor una nueva definición...y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

Veenan, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 54, 143-178.

Wildman, T. et al. (1988). Sources of teaching problems and the ways beginners solve them: an analysis of the first two years. *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*, Nueva Orleans.

ANEXO I_ Cuestionario profesor experto versus profesor principiante (elaboración propia)

ENCUENTRA LAS MAYORES DIFICULTADES ¹ EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS...	Años docencia:				Años docencia:			
	PROFESOR PRINCIPIANTE				PROFESOR EXPERTO			
	No es una Dificultad (0)	Es una dificultad poco relevante (1)	Es una dificultad importante (2)	Es una dificultad fundamental (3)	No es una Dificultad (0)	Es una dificultad poco relevante (1)	Es una dificultad importante (2)	Es una dificultad fundamental (3)
I. RELACIONADAS CON LOS ESTUDIANTES								
1. Motivación								
2. Interés por la materia								
3. Adaptación a los conocimientos previos								
4. Individualización de la enseñanza								
II. RELACIONADAS CON LA ASIGNATURA								
5. Dominio de la materia								
6. Cantidad de contenido								
7. Ritmo de exposición								
8. Planificación y organización de la docencia								
9. Tiempo para preparar clases								
III. RELACIONADAS CON LAS TAREAS DEL PROFESOR								
10. Compatibilizar docencia, tutorías, atención a padres, investigación								
11. Preparación y experiencia docente								
12. Ansiedad antes de iniciar la clase								
13. Tiempo para cumplir todas las demandas								
IV. RELACIONADAS CON EL CONTEXTO INSTITUCIONAL								
14. Coordinación entre profesores								
15. Apoyo institucional								
16. Recursos materiales								
TOTAL								

¹ Los estudios señalan cuatro grupos de dificultades relacionadas con: los estudiantes, asignatura, tarea del profesor y contexto institucional (García Cabero, 2000).