

Experiencias y aprendizajes en los inicios de la carrera docente

Experiences and Learnings in the Early Stages of the Teaching Career

Melisa Fernández*



Fecha de recepción: 01/04/2025

Fecha de aceptación: 23/05/2025

Introducción

En la presente nota se exponen algunos de los hallazgos obtenidos durante la elaboración de mi tesis de maestría titulada “Experiencias significativas de docentes noveles graduados del Profesorado en Matemática en la construcción de su identidad profesional” (Fernández, 2023). La investigación tuvo como propósito identificar experiencias reveladoras para egresados del Profesorado en Matemática de la UADER en sus primeros tres años de ejercicio. Asimismo, se propuso abordar un interrogante central que fue cobrando fuerza a lo largo del proceso investigativo: ¿cuáles son aquellos aprendizajes que solo pueden adquirirse en la praxis docente?

Sumergiéndose en la realidad docente: los primeros desafíos

“Cuando te vas a encontrar con la realidad, es como un pez en el mar, como que te tiran...” (Fernández, 2023: 155, Entrevistado 7). La frase permite comprender cómo son sentidos y vividos esos primeros recorridos en la vida docente. Por un lado, la pertenencia, el lugar. No es que la realidad sea ajena o distante, pues su lugar es la escuela, como el lugar de un pez es el mar, pero la acción de que te tiran denota esa falta de elección del novel: el no poder elegir ni dónde, ni cuándo, ni cómo, ni con quién comenzar. No obstante, ya

* Prof. en Matemática, Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Y TIC, Magister en Docencia Universitaria. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencia y Tecnología (UADER) y de la Facultad de Ciencias Económicas (UNER). Dirección de contacto: fernandez.melisa@uader.edu.ar

en el mar, no queda más remedio que sumergirse en las profundidades para conocer ese espacio y comenzar a nadar.

Durante los primeros años, los noveles transforman actitudes, expectativas y modos de enseñanza (Esteve, 1993). El proceso de ajuste incluye aprender a leer contextos institucionales, modificar posturas preestablecidas y replantear su rol. Las múltiples instituciones en las que suelen insertarse simultáneamente intensifican estas experiencias.

Esto queda plasmado en las narrativas de los entrevistados:

Me imaginé como lo que no quiero ser hoy, me imaginé no dejándome pasar por encima, siendo super exigente, entré con ese aire en la escuela Alem, ¡y no!... Fue otra cosa, tenía que bajar más, más transposición didáctica, dejemos todo el autoritarismo y seamos más tranqui (Fernández, op. cit.: 156, Entrevistado 3).

A partir de la práctica, los docentes comienzan a consolidar su identidad profesional, pasando de sentirse inexpertos a reconocerse como profesores capacitados para ejercer la función (Granados Romero et al., 2017). En este proceso también descubren sus preferencias: tipo de escuela, nivel educativo, dinámicas institucionales. Esta etapa se vuelve clave para definir qué espacios les resultan afines y cuáles no, configurando su trayectoria. El ingreso a la docencia implica, además, una inmersión en culturas institucionales que muchas veces se transmiten tácitamente: “En esta escuela hacemos las cosas así”. Estas reglas no escritas modelan prácticas, límites y posibilidades de acción, transformando a la escuela en un espacio formador también para los docentes (Davini, 2002, citado por Sandoval Flores, 2009).

A su vez, cada docente llega acompañado de su biografía escolar. Sus experiencias como estudiantes -formales e informales- conforman un bagaje que influye en su modo de enseñar y de habitar la escuela (Sgreccia, 2018). Como plantea Larrosa (2006), no se trata de lo que simplemente pasa, sino de aquello que nos pasa y nos transforma. En este sentido, los aprendizajes de los noveles son vivenciales, prácticos y situados, y van reformulándose a medida que adquieren experiencia (Alliaud, 2004).

La Tríada del Conocimiento Docente: saber curricular, experiencial y reflexivo

El abordaje propuesto por Sánchez Asín y Boix (2008) resulta facilitador de la organización de las categorías emergentes del trabajo de campo. El mismo precisa que el profesor requiere desarrollar competencias básicas ligadas a técnicas, metodologías, cuestiones personales y participativas.

Figura 1. Dimensiones del conocimiento docente



1. Saberes sobre la enseñanza y aprendizaje: entre el saber y el saber hacer

Respecto a su experiencia en los primeros años como docente, una de las entrevistadas afirmaba: “*Aprendí un montón a planificar en el momento, a improvisar.*” (Fernández, op. cit.: 163, Entrevistado 6). Y por extraño que suene este aprendizaje, resulta crucial en las aulas actuales. Los noveles durante sus estudios de grado aprenden cómo diseñar secuencias de aprendizaje acorde a sus estudiantes; sin embargo, ya en la práctica diaria como docentes a cargo de un curso, estos saberes requieren ponerse en juego de forma espontánea para poder hacer frente a los imprevistos del día a día.

Allaud y Antelo (2014) explican en su libro que siempre hubo imprevisibilidad, pero ahora hay más debido a los cambios sociales, culturales y escolares. De allí que no resulta posible ni deseable el afán de controlarlo todo. No es posible planificarlo todo, estar preparado para todo. Quienes enseñan tienen que estar formados para esto. Y es así que, en la formación académica de los profesores, se pone el foco en los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos que se requieren para enseñar, pero no obstante hay cuestiones que los docentes aprenden durante su inserción a las escuelas como docentes a cargo de

un curso -es decir, cuestiones que se aprenden exclusivamente durante la práctica- que quedan fuera del currículum.

Es en esta inmediatez y contexto de incertidumbre donde los noveles construyen sus propios aprendizajes sobre el saber hacer y que, a la luz de la información recabada en esta tesis, se nuclean sobre tres ejes centrales: aprendizajes en torno a la enseñanza, aprendizajes en torno al aprendizaje de los estudiantes y aprendizajes en torno a la institución.

1.1. Aprendizajes en Torno a la Enseñanza

Algunas cuestiones que se adquieren mediante el ejercicio de la docencia tienen que ver con la organización de la clase misma: planificarla y aprender a dominar los tiempos reales de los estudiantes, distinguiendo las particularidades del ritmo de aprendizaje del curso en el que están. Esto también tiene que ver con algo que no forma parte de la enseñanza universitaria que es aprender a distender, a saber, cuándo parar de dar contenidos y cómo encausar la clase de manera de sostener la atención de los estudiantes. Es decir, aprender en una misma clase cuándo avanzar con contenidos, cuándo parar, cuándo relajar e introducir un diálogo ajeno a lo que se está enseñando, y cuándo volver a retomar el tema que se está abordando. Para ello los docentes deben aprender a leer signos de comprensión o cansancio en las manifestaciones orales o expresiones faciales de los alumnos.

Varias investigaciones reportan este tópico como una de las dificultades que presentan los noveles respecto a la categoría de enseñanza. En nuestro país Serra et al. (200)) señala dentro de las dificultades la selección, secuenciación y organización de contenidos. Cruz Tomé (1999, citado por Bozu, 2010) indica que los noveles tienen dificultades relacionadas con falta de coordinación entre la cantidad de contenido y tiempo de exposición. Sánchez Asín y Boix (2008) lo señalan como una dificultad en la puesta en escena de la clase.

Asimismo, los docentes deben aprender hasta qué punto y cuándo formalizar los conceptos matemáticos de forma simbólica. Para ello el docente necesita comprender la diferencia entre enseñar contenidos y facilitar su aprendizaje. En palabras de Santaló (1999) “el profesor debe saber muchas cosas, pero debe saber también callar otras tantas para no confundir a los alumnos con sutilezas que ellos no pueden concebir, puesto que solamente adquieren sentido a niveles superiores de la enseñanza” (citado por Sgreccia, 2018: 21).

Esto tiene que ver con dominar un subdominio del conocimiento matemático (Ball et al., 2008, citado por Montes et al., 2013) que es el conocimiento especializado del contenido. Esto implica una comprensión de los temas matemáticos involucrados para hacerlos enseñables. Es decir, poder dilucidar entre las diferentes formas de presentar ideas matemáticas atendiendo al nivel etario del alumno y discernir entre posibles ejemplos para ofrecer, apreciar y adaptar el contenido matemático de los libros de texto. Este tipo de conocimiento se trabaja en las cátedras de Didáctica durante la formación docente, pero es finalmente construido en la práctica, tal como se puede apreciar en el fragmento, donde una de las docentes entrevistadas reflexiona sobre su aprendizaje en la praxis de su trabajo:

La estructura de cómo se tiene que hacer cada cosa. Que tiene que haber una definición, un lenguaje simbólico que depende el grado en el que estés y después el ejemplo. Igual eso lo del lenguaje simbólico lo aprendí en el Centenario, cuando di una definición con lenguaje simbólico en segundo año y me miraron como... Y ahí dije bueno, nos vamos a quedar con la definición nomás (Fernández, op. cit.: 165, Entrevistado 3).

Por otro lado, en la escuela siempre hay imprevistos, ya que siempre existe un desfasaje entre lo que se planifica y lo que realmente sucede. Suspensión de clases por diferentes razones, readecuación del calendario escolar y diversas situaciones que llevan a modificar la planificación anual que se presenta a principio de año. Los noveles aprenden a priorizar contenidos y pensar los recortes necesarios para poder cumplir con las fechas pactadas. Al respecto, según Rosso y Oliveri (2019), la selección de contenidos es la segunda problemática que preocupa a los principiantes respecto a la enseñanza.

El cómo pararse frente a los alumnos, en referencia a la imagen que se proyecta, refleja el auto y el hetero-reconocimiento de su lugar en la clase y se va construyendo por prueba y error, al presentarse en una aula envistiendo diferentes posturas y observando la reacción que genera en el alumnado. De esta manera los noveles aprenden a leer los cursos a partir de una primera impresión y generan una imagen que les permita ocupar su lugar dentro del aula; esto puede ser un docente autoritario, un docente simpático, un docente serio, un docente detallista, entre otros.

Quizás en un curso tenés que ser más estricta porque es la única manera, y quizás con otro podés ser más flexible, o podés tener momentos más relajados y no pasa nada, y volvés al estado habitual (Fernández, op. cit.: 166, Entrevistado 2).

Esto queda plasmado en diferentes partes de las entrevistas, y es a lo que hacen referencia los docentes noveles cuando afirman que: “*En realidad lo que aprendés con la expe-*

riencia, es cómo pararte frente al curso” (Fernández, op. cit.: 5, Entrevistado 3). Pareciera que en contraposición a lo encontrado por Caffarelli y Visvaíno (2008), los nuevos docentes en el área de Matemática no tendrían problemas en asumir un rol más autoritario si eso les permite dar clase.

Dentro de las cuestiones prácticas que se aprenden para enseñar, los noveles mencionan el uso de la pizarra, reconociendo que el ordenarse en el pizarrón se adquiere con la experiencia.

1.2. Aprendizaje en Torno de los Estudiantes

Resulta de gran interés el aprendizaje auto reconocido que mencionan los noveles, que tiene que ver con el aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, el dar cuenta que la predisposición de los educandos por aprender varía según la altura del ciclo lectivo, pero también según la forma de ser del estudiante. Hay alumnos que el comenzar el año significa un borrón y cuenta nueva, y comienzan con energía y ganas de aprender; mientras que otros recién por el cierre del tercer trimestre se preocupan porque no desean reprobar la materia y por ende intentan cambiar su forma de actuar y muestran entusiasmo. Estas cuestiones son aprendidas por los noveles a partir de sus vivencias:

También fue distinto por la época en la cual yo ingresé, en un principio era allá en septiembre, casi a lo último del año, y en la segunda suplencia que hice fue a principio de año, entonces era como que los chicos arrancaban un año nuevo, entonces querían arrancar bien, se notaba que había un cierto respeto por ese tema también (Fernández, op. cit.: 166 Entrevistado 4).

Además, reconocen el cómo aprenden los estudiantes según el contexto en el que se encuentran inmersos. Así, por ejemplo, no resulta lo mismo el cómo aprenden los estudiantes en una escuela de jóvenes y adultos, o cómo lo hacen en una escuela céntrica, o en una escuela de barrio. Comprender esto permite diseñar estrategias de enseñanza acorde a los grupos que se tienen por estudiantes.

Tuve la gracia de trabajar en escuela secundaria ciclo básico, ciclo orientado, y en la facultad, y también en la ESJA, y son lugares muy distintos, por más que todo sea educativo. Uno entiende la autonomía en la facultad, después cuando son muy chiquitos entiende que les cuesta mucho más, que hay que encaminarlos todo el tiempo, que el ciclo orientado ya van mejor, y cuando llegas a la ESJA te das cuenta que es otro mundo, porque ellos hace muchísimos años que no ven matemática y hay que ver todo de nuevo (Fernández, op. cit.: 166, Entrevistado 5).

Este rasgo también es citado en la tesis de Oudin (2018) que observó de los nuevos graduados de los profesorados de la FCEQyN muestran que en su quehacer no trabajan desde la simple repetición o reproducción de técnicas ni de teorías, sino que tienen la posibilidad de pensar en situación, de recrear en situación, de producir en situación y no de reproducir. Se apoyan, sí, en los saberes y técnicas aprendidos, pero no las reproducen. Esta característica suele estar asociada a profesores expertos, si bien Cortez Quevedo et al. (2013) también encontraron evidencia de que los docentes noveles son capaces de realizar adaptación de metodologías y estrategias, y que poseen la capacidad de innovar y adaptar el currículo.

En línea con esto, y dado que la escuela secundaria se encuentra inmersa en procesos y políticas de inclusión social, los noveles se encuentran con que es común que tengan que realizar adecuaciones de contenidos de diferente índole según las necesidades particulares de las adaptaciones requeridas para algunos estudiantes. A diferencia de lo encontrado por Oudin (2018), donde los graduados plantean no estar preparados para esos procesos, así como lo hallado por León y Lobos Gormaz (2019), donde los docentes dicen no tener respuestas que les permitan garantizar aprendizajes en forma equitativa y sin “reducir” el currículo, los participantes de esta tesis manifiestan que han tenido que realizar pocas modificaciones para la enseñanza de la Matemática en los casos de adaptaciones curriculares, y que si bien siguen las orientaciones de los asesores pedagógicos, lo terminan resolviendo como prueba y error.

Al principio como que me costaba porque... porque le tengo que dar menos o cómo hago para darle menos pero que aprenda lo mismo, el mismo contenido. Pero después bueno, con la práctica y bueno, con ayuda de la asesoría pedagógica que nos daba como lineamientos de cada chico, entonces ahí se me fue haciendo más fácil. Igualmente era como que iba probando, si yo le doy esta actividad hasta qué punto puede hacerla bien, y así (Fernández, op. cit.: 167, Entrevistado 2).

Otro de los temas que tensiona a los noveles son las evaluaciones y calificaciones, donde a partir de diversas situaciones aprenden la importancia de las notificaciones. Todo debe quedar por escrito: fechas de exámenes, notas, criterios; pues calificar no resulta tarea sencilla:

Que vos dijiste, que si yo dije, y que a veces uno lo dijo, pero si no está escrito no es lo mismo. Entonces dejar claro esas cuestiones es muy importante. Poner nota es bastante complicado y siempre tenés cuestionamientos, pero por suerte lo podemos ir delimitando por distintos

criterios a eso, porque si fuera solo por los exámenes sería solo un caos (Fernández, op. cit.: 168 Entrevistado 2).

Aprenden a no dar tantas posibilidades con cantidad de evaluaciones, ya que resulta una sobrecarga de trabajo, y es contraproducente para los estudiantes que se confían de esto y no estudian hasta la última instancia.

En cuanto a la corrección de los exámenes experimentan el cómo organizarse, concluyendo que comenzar y terminar de corregir en un mismo día ayuda a tener una visión global del desempeño y facilita la tarea de corrección.

1.3. Aprendizajes en Torno a lo Administrativo/Burocrático

Este eje es en referencia a los trámites y otras tareas que deben cumplir los docentes y que se asimilan dentro de las instituciones escolares: llenar planillas, manejar reglamentos, leer normativas, hacer trámites administrativos, los conceptos, los días institucionales, los actos, las licencias. Aparecen en los relatos de todos los noveles como cuestiones que debieron ir aprendiendo sobre la marcha, ya sea por cuenta, con ayuda de los secretarios de las escuelas, o de otros docentes, pues desconocían las diferentes normativas y trámites que se deben realizar.

Dentro de la bibliografía estos temas son referidos como una de las dificultades que enfrentan los noveles. Solín Zañartu et al. (2016) lo atribuye a la dimensión “inserción institucional” donde manifiesta el agobio que les significa a los noveles asumir una diversidad de tareas a nivel del colegio por no conocer los protocolos a seguir para una gran diversidad de situaciones, como por ejemplo organizar/coordinar uno o más eventos como actos, elaborar informes, entre otros. Por su parte Serra et al. (2009) lo encasilla dentro de la categoría “administrativo”, donde hace alusión a un abanico de cuestiones referidas al conocimiento de los aspectos vinculados con la normativa y los procedimientos para el ingreso a la actividad laboral y a la normativa y procedimientos que regulan la actividad del docente en la institución escolar.

Según Ripamonti et al. (2016) las experiencias pedagógicas relacionadas con problemas y situaciones de conflicto profesional, que causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud, siempre motivan o provocan algún tipo de pensamiento y/o reflexión. Y en aquellas experiencias en las que se resuelve el conflicto, estos saberes aparecen valorizados como insumo de la práctica, es decir, se trasforman en saberes. Y como expresa Alliaud (2014) los saberes que se producen en situación para resolver situa-

ciones problemáticas concretas, cuya autoría corresponde a las enseñantes, son susceptibles de ser aprovechados y capitalizados, para poder ayudar a otros.

2. Saberes Sobre las Relaciones con las Personas: Saber Estar

Los noveles cuando se insertan en las comunidades educativas deben aprender a relacionarse con los diferentes actores que la conforman: colegas, estudiantes, autoridades, padres. Dentro de los aprendizajes que se forman en torno a estos saberes, podemos mencionar que los nuevos docentes aprenden algo fundamental como es el manejo del grupo de estudiantes. Una de las estrategias que mencionan como adquiridas durante esta etapa, es el poder de negociación para acercar posiciones con los estudiantes.

Bien, por ahí con los chicos, cuando se cuelgan con el celular y están mandando whatsapp o se sacan fotos. Bueno, vamos dejando el celular, vamos a prestar atención. Y ellos se lo toman bien, “si terminás de hacer esto, yo te dejo que mandes un mensaje”, “pero ahora préstame atención” les digo. Y ahí fuimos viendo, porque tampoco le podés sacar, hay mucha gente que bueno, son madres, y están todo el tiempo pendiente de sus chicos (Fernández, op. cit.: 170, Entrevistado 3).

Como señala Bullough (2000), “...convertirse en profesor... implica reconocer la diversidad y complejidad que conlleva ese proceso... [que] ... exige negociar un rol como docente con los estudiantes; el profesor tiene que encontrar el lugar entre los alumnos y entre sus colegas...” (Oudin, 2018: 45).

El manejo de grupo, la disciplina y las relaciones con otros son mencionadas también como dificultades encontradas en la inserción de los noveles por diferentes investigaciones (Veenman, 1984; García, 1991; Serra et al., 2009; Ruffinelli, 2014; Flores, 2015; Solís Zañartu et al., 2016; Granados Romero et al., 2017). Para establecer una relación pedagógica, los noveles apelan a los vínculos interpersonales y a la afectividad. Y aunque se transforma el escenario, las reglas de acción implementadas para resolver conflicto, se les presentan como un descubrimiento realizado desde la experiencia (Ripamonti et al., 2016).

Además, los noveles comienzan a reconocer que, independiente de ellos, hay otra serie de factores que repercute en la enseñanza, cuestiones ajenas a lo escolar que tienen consecuencias directas en el desempeño y conducta de los estudiantes, y que su tarea como docente va más allá de impartir contenidos. Es decir, dimensionan que su función también incluye escuchar y aconsejar a los alumnos, lo cual requiere otro tipo de aprendizajes no enseñados en la universidad, que requieren de tacto y acierto para manejar ciertas situacio-

nes y saber cómo actuar en consecuencia. Allí infieren que sus palabras como docentes tienen alta repercusión en los estudiantes, y que pueden modificar conductas y ayudar a los estudiantes en cuestiones por fuera de lo académico.

Para mí lo que fue difícil en ese momento, fue darme cuenta y decir, a veces no es que no tienen ganas de hacer las cosas, a veces tienen un montón de cosas que les está pasando de fondo [...] y ahí me empecé a dar cuenta que no era solamente lo académico (Fernández, op. cit.: 171, Entrevistado 1).

Díaz Meza (2007) encontró respecto a esto, que el poder influir positivamente en la vida de los estudiantes propiciando transformaciones evidentes, proporciona satisfacción a los docentes y adquiere importancia y significación en la razón de ser docente. Esto también es manifestado por Oudin (2018), que halló que los noveles comienzan a correrse del lugar de la enseñanza convencional para abordar cuestiones socio afectivas con sus alumnos. En ese sentido van modificando el currículum y también flexibilizando concepciones acerca de ser docentes.

Además de conocer a cada estudiante, deben aprender a gestionar los tiempos. Si bien intentan atender situaciones particulares, también deben poder gestionar los tiempos de manera de no dar la espalda al curso entero por atender un caso particular.

Yo iba y me quedo ahí y capaz que estoy dos horas. Después eso también lo fui aprendiendo, de que yo a veces me quedaba con uno explicándole y me olvidaba del resto de la clase en la Práctica I. Y esas son cosas que después las aprendés y claro, vos le estás dando la espalda; en una escuela gigantesca, perdiste a todos (Fernández, op. cit.: 172, Entrevistado 5).

Otro de los aprendizajes que mencionan tiene que ver con ser precavido, reconocer que es un requisito importante en estas épocas, y por lo tanto hay que cuidar lo que uno dice como lo que uno hace. Los estudiantes están siempre observando el actuar y por lo tanto cada mensaje que uno brinda debe ser pensado cuidadosamente para que no se malinterprete. Es decir, que por medio de la experiencia, el profesor novel genera un conocimiento facilitador del saber hacer, que es interactivo, movilizado y moderado por las interacciones entre docentes y estudiantes (Almonacid-Fierro et al., 2014).

Respecto a las relaciones con otros docentes y directivos, los noveles aprenden a reconocer las jerarquías y saber con quién hablar, cuándo hablar, cuándo preguntar y cuándo callar:

Yo creo que es eso, eso es lo que uno va aprendiendo, también el diálogo con los directivos, esto de aprender a reconocer las jerarquías, saber cuándo escribir, cuándo contactarme,

cuándo no, con quién hablar antes que con otro (Fernández, op. cit.: 173, Entrevistado 5).

Es decir, los noveles se apropián de la cultura institucional, y recomponen saberes que los llevan a leer en contexto comprendiendo la dinámica institucional, y a desarrollar las competencias que necesitan en el ejercicio de hacerse profesionales de la educación (Calvo y Camargo Abello, 2015).

Por último, se encuentran los aprendizajes respecto a la comunicación con los padres, advirtiendo que siempre los padres que van a ir a hablar son los más complicados y en consecuencia deben estar preparados para la reunión, mantener la calma, buscar las palabras justas, conocer los reglamentos de la escuela y por supuesto, tener todo documentado.

Como indica Villareal et al. (2012), en este breve período de inserción a la docencia, todo profesor recién iniciado experimenta cómo establecer relaciones positivas y colaborativas con los padres de sus estudiantes, manejar el estrés generado por ésta y otras relaciones con colegas, directivos y estudiantes, adquirir control de grupo adecuado mediante estrategias apropiadas para la enseñanza, y emprender acciones para la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales.

3. Reconocerse como Docente: Saber Ser

El “saber ser” se encuentra estrechamente relacionado con las concepciones que se tienen sobre lo que es la docencia y el significado que atribuyen los noveles a la profesión. Estas nociones ocupan un lugar central en la identidad de los docentes, y se van reconfigurando en las diferentes etapas que atraviesan en la vida profesional.

A través de la pregunta ¿qué implica la docencia para vos?, se pudo aproximar a estos sentidos atribuidos por los participantes de esta tesis. Para los noveles entrevistados ser profesor involucra un conjunto de cualidades y tareas: dedicación, vocación, renovarse, capacitarse, exigirse, reflejar el saber en el material o propuestas de clase, ayudar al alumno en el tiempo libre más allá de la materia de uno, tener paciencia, proponer diversas formas de aprendizaje para la diversidad de estudiantes, intentar formar alumnos críticos que se pregunten los por qué. No es solo transmitir conocimientos, sino que la labor incluye ser un mediador, entre alumnos, docentes, problemas, buscando enriquecer la comunicación, mejorar la convivencia, promover valores, ser compañero, escuchar y acompañar. Esto exige tener una buena relación con los estudiantes y con todos en la escuela.

Todas estas características, muestran la complejidad de la profesión elegida y la cantidad de cualidades a las que consideran deben estar a la altura.

A modo de cierre

Este artículo pone en evidencia la amplia gama de experiencias que viven los docentes noveles y cómo, al enfrentarse a situaciones desafiantes en sus prácticas, se ven impulsados a desarrollar estrategias y adquirir aprendizajes valiosos.

Resulta pertinente cuestionarnos si este conjunto de saberes situados, que emerge en los docentes noveles, podría ser revalorizado y compartido en la comunidad académica durante las etapas de formación docente. Además, los aspectos que generan tensiones en relación con las normativas y la burocracia podrían abordarse a través de talleres específicos o incorporarse en las materias de grado, brindando así las herramientas necesarias para que su inserción en las escuelas sea más fluida y efectiva.

Bibliografía citada

- ❖ Alliaud, A., 2004. “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional” (pp. 1-11), *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid.
- ❖ Alliaud, A. y E. Antelo, 2014. *Los gajes del oficio* (1a ed.), Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- ❖ Almonacid-Fierro, A.; Merellano-Navarro, E. y A. Moreno-Doña, 2014. “Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel” (pp. 173-190). Revista Electrónica *Educare* 18 (3), Universidad Nacional, Costa Rica.
- ❖ Bozu, Z., 2010. “El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional” (pp. 55-72), *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, N° 3, Universidad de Almería, Almería.
- ❖ Caffarelli, C. y A. M. Viscaíno, 2008. “El conocimiento profesional en docentes noveles de comunicación social: la compleja construcción de una práctica socio-política” (art. 18), *Question/Cuestión*, vol. 1, N° 18, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- ❖ Calvo, C. y M. Camargo Abello, 2015. “Hacer escuela en la formación de docentes noveles” (pp. 43-71), *Páginas de Educación*, vol. 8, N° 1, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- ❖ Cisternas León, T. y A. Lobos Gormaz, 2019. “Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva” (pp. 37-53), *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, N° 1, Universidad Central de Chile, Santiago.
- ❖ Cortez Quevedo, K.; V. Fuentes Quelin; I. Villablanca Ortiz y C. Guzmán, 2013. “Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas” (pp. 97-113), *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 39, N° 2, Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- ❖ Esteve, J. M., 1993. “El choque de los principiantes con la realidad” (pp. 58-63), *Cuadernos de pedagogía*, N° 220, Editorial Cuadernos de Pedagogía, Madrid.
- ❖ Fernández, M., 2023. *Experiencias significativas de docentes noveles graduados del Profesorado en Matemática en la construcción de su identidad profesional*, tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- ❖ Flores, F. A., 2015. “Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias” (pp. 411-431), *Educación y Educadores*, vol. 18, N° 3, Universidad de La Sabana, Chía.
- ❖ García, C. M., 1991. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; C.I.D.E., Madrid.
- ❖ Granados Romero, J. M. G.; A. M. T. Ubillus y J. F. Sierra, 2017. “La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas” (pp. 163-178), *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- ❖ Larrosa, J., 2006. “Sobre la experiencia” (pp. 87-112), *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'educació i de L'esport*, 19, Barcelona.
- ❖ Montes, M. A.; Contreras, L. C. y Carrillo, J., 2013. *Conocimiento del profesor de matemáticas: enfoques del MKT y del MTSK* (pp. 403-410), en A. Berciano, G.

Notas

Melisa Fernández, Experiencias y aprendizajes en los inicios de la carrera docente

Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII*, Servicio Editorial de la UPV/EHU, Bilbao.

- ❖ Oudin, A. M., 2018. *Los aprendizajes en la iniciación profesional de los graduados de los Profesorados de la FCEQyN-UNaM en las escuelas secundarias*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- ❖ Ripamonti, P.; Lizana, P. y P. Yori, 2016. “La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas” (1-23). *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 1, Universidad Nacional de San Martín.
- ❖ Rosso, I. y R. Olivieri, 2019. “Las prácticas de enseñanza de los profesores noveles en el nivel secundario” (pp. 90-98), *Clio & Asociados*, 28.
- ❖ Ruffinelli, A., 2014. “Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?” (pp. 229-242), *Estudios pedagógicos*, 40 (1).
- ❖ Sánchez Asín, A. y J. L. Boix, 2008. “La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental” (pp. 1-23), *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3).
- ❖ Sandoval Flores, E., 2009. “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México” (pp. 183-194), *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1).
- ❖ Serra, J. C.; G. J. Krichesky y A. Merodo, 2009. “Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento” (pp. 195-208), *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, Nº 1.
- ❖ Sgreccia, N. (coord.), 2018. *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*, FahrenHouse Ediciones.
- ❖ Solís Zañartu, M. C.; C. Núñez Vega; I. Contreras Valenzuela; N. Vásquez Lara y S. Ritterhaussen Klaunning, 2016. “Inserción Profesional Docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes” (pp. 331-342), *Estudios pedagógicos*, 42 (2).

- ❖ Veenman, S., 1984. "Perceived problems of beginning teachers" (pp. 143-178), *Review of Educational Research*.
- ❖ Villarreal, A. A. Á.; M. B. Arredondo; K. G. C. Rodríguez; M. C. Garza; M. T. G. Buen-tello; M. B. G. Estrada; R. A. G. Porras; S. G. Neaves; C. I. Guillén; E. M. M. Becerra; M. C. R. García; R. D. T. Chávez y V. V. Zapata, 2012. *Alzando el vuelo: Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*, Fondo Editorial de Nuevo León.

Cita: Fernández, M., 2025. "Experiencias y aprendizajes en los inicios de la carrera docente" (pp. 71-85), *@rchivos de Ciencia y Tecnología* Nº 6, FCyT-UADER, Oro Verde.