



“Obstáculos y/o dificultades que enfrentan los docentes noveles al ingresar al sistema educativo”.

Autoras: Romani Angélica - Carlos Wendalina - Ciccioli Daniela. Asesor: Sepúlveda Facundo

1

# “Obstáculos y/o dificultades que enfrentan los docentes noveles al ingresar al sistema educativo”.

## Miembros del Equipo de Investigación

- Romani Angélica
- Carlos Wendalina
- Ciccioli Daniela

## Asesor:

- Facundo Sepúlveda

Año: 2023

Código: PIV02

Informe final de proyecto de investigación



## ÍNDICE

### Contenido

|   |    |
|---|----|
| <b>Resumen:</b> .....   | 3  |
| <b>Palabras Claves:</b> .....   | 3  |
| <b>Introducción:</b> .....  | 3  |
| <b>Planteamiento del problema y focalización del objeto de investigación:</b> .....           | 4  |
| <b>Planteamiento de las preguntas:</b> .....  | 5  |
| <b>Objetivos Generales y Específicos:</b> .....   | 6  |
| <b>Estado del Arte o antecedentes sobre la temática:</b> .....                                | 7  |
| <b>Marco Teórico:</b> .....   | 10 |
| <b>Sentido y origen de la escuela y la cultura escolar</b> .....                              | 17 |
| <b>Requerimientos del Sistema en relación al Profesor de Educación Física</b> .....           | 19 |
| <b>Las escuelas primarias de Viedma</b> .....   | 20 |
| <b>Dinámicas de inserción laboral en el trabajo del profesor de Educación Física</b><br>..... | 20 |
| <b>Posibilidades de Acceso a las vacantes que deben ser cubiertas en el nivel</b> ..          | 22 |
| <b>Perfil que demanda el sistema</b> .....  | 24 |
| <b>Formación Inicial</b> .....  | 28 |
| <b>Relación con las instituciones asociadas</b> .....   | 30 |
| <b>Problemáticas detectadas en otras investigaciones</b> .....                                | 31 |
| <b>Consideraciones Metodológicas:</b> .....   | 32 |
| <b>Participantes:</b> .....   | 33 |
| <b>Justificación de la muestra:</b> .....   | 33 |
| <b>Estrategias de recolección de datos:</b> .....   | 33 |
| <b>Plan de análisis de los datos:</b> .....   | 34 |
| <b>Desarrollo y discusión de los resultados</b> .....   | 35 |
| <b>Conclusiones:</b> .....  | 49 |
| <b>Recomendaciones sugeridas:</b> .....   | 56 |
| <b>Referencias Bibliográficas:</b> .....  | 58 |
| <b>Anexo</b> .....  | 61 |



## Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo indagar la manera en la que los profesores de Educación Física egresados del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física, vivieron las primeras experiencias como profesionales de la enseñanza en las instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Viedma.

Nos propusimos recuperar antecedentes afines, identificar aspectos relevantes de la temática y definir variables de análisis en el marco de una investigación de tipo exploratoria, en la que a partir de entrevistas en profundidad a graduados cuya experiencia de enseñanza no superara los cinco años, pudiéramos definir con mayor claridad procedimientos y particularidades de la inclusión a la cultura institucional y su impacto en el desarrollo de estrategias e identidad profesional.

Pudimos concluir que los docentes noveles enfrentan problemas que tienen relación con el modo en el que se los orienta y acompaña en las diferentes fases de la transición o el continuo que se da entre la Formación Inicial y el trabajo en las escuelas. La ausencia de una progresión coherente y gradual entre estas fases, hace que los noveles ingresen con ciertas dificultades al sistema, y que la inserción escolar no siempre represente inclusión real en la comunidad educativa. Notamos que la actitud propedéutica e investigadora de los noveles suplió en muchas ocasiones la ausencia de un adecuado asesoramiento y/o acompañamiento, por lo que consideramos que, si bien resulta importante seguir alentando estas competencias, es necesario también implementar acciones para que el comienzo de la vida laboral no resulte tan chocante o impactante. Las acciones a promover serían, la intensificación del ejercicio de la práctica docente en la formación inicial, la promoción del conocimiento de las vías administrativas de acceso al sistema y la mejora de los dispositivos de recepción e inclusión por parte de la comunidad educativa, como las principales tareas pendientes.

## Palabras Claves:

Docentes Noveles – Práctica Docente - Educación Física – Ámbito formal – Obstáculos Dificultades - Inserción laboral.

## Introducción:

La formación docente es un proceso que no comienza ni termina con la formación inicial o formación docente, comienza tempranamente con el proceso de



internalización de modelos docentes desde el rol de alumnos/as, y se completa o culmina cuando se deja de ejercer el oficio.

Existen numerosas investigaciones que demuestran que en este "continuum o continuo", se produce una brecha entre la formación docente y los primeros pasos del ejercicio o práctica profesional. Las primeras experiencias docentes plantean desafíos ante los cuales la formación inicial parece ser insuficiente. Si bien, las investigaciones antes mencionadas proveen datos respecto de los problemas más comunes que enfrentan los docentes noveles, deseamos conocer los problemas específicos que son característicos de las prácticas en Educación Física en nuestro contexto para avanzar hacia líneas del actualmente llamado "Desarrollo Profesional Docente", esto es, la implementación de mecanismos y estrategias de acompañamiento y formación específica para la inserción y la permanencia en las instituciones educativas.

El propósito de esta investigación exploratoria radica en detectar las dificultades que enfrentan los docentes noveles de la ciudad de Viedma, al comenzar a desarrollar sus prácticas en Educación Física en la escuela primaria. Desde un paradigma socio-crítico, se recabaron datos cualitativos en relación con las primeras experiencias con entrevistas en profundidad a referentes que cumplieran con la condición de noveles. De manera amena se recorrieron vivencias en torno a las diferentes dimensiones de la vida institucional puntualizando en aspectos relevantes como el acceso al sistema, las primeras experiencias frente a las y los alumnos, los sentimientos que atravesaron a los noveles, las dificultades detectadas, los episodios emergentes, las estrategias empleadas, el tipo de acompañamiento recibido por parte de diferentes actores de la institución receptora, y los vínculos construidos en este proceso.

En función de los resultados se espera fortalecer la articulación entre la Formación Docente y las Instituciones educativas que operan como receptoras de los recientemente egresados. Si bien en América Latina y en Argentina las políticas educativas respaldan esta pretensión, es fundamental legitimar experiencias efectivas y sustentables de apoyo que puedan ser definidas desde el respaldo de los datos que aporte la presente investigación.

## **Planteamiento del problema y focalización del objeto de investigación:**

1.- La problemática planteada se fundamenta en la percepción por parte de los docentes formadores de la educación superior, de vacíos o falta de profundidad en la



formación inicial, que podrían redundar en ciertas dificultades para aplicar o transferir los principios didácticos incorporados al ejercicio del rol docente en Educación Física en los primeros años de experiencia. Antes de concluir la formación inicial, los docentes de los diferentes campos de la formación, pero sobre todo los del campo de las prácticas profesionales, perciben y detectan la insuficiencia de las experiencias ofrecidas y transitadas por los y las estudiantes residentes: niveles educativos en los que no practicaron, análisis que entendieron pero cuya transposición didáctica no llegó a ejercitarse de manera suficiente para consolidar la apropiación, aspectos relacionados con la actitud, la responsabilidad, la capacidad relacional, etc. que no fueron suficientemente desarrollados. Es imposible garantizar la multiplicidad y la intensidad de experiencia que requieren las diferentes opciones y facetas del ejercicio profesional.

2.- Es de sumo interés entre quienes conformamos el equipo de investigación, detectar de qué tipo, y cuáles son las dificultades que el docente novel afronta en la inserción laboral durante los primeros años, cuáles son las sensaciones que este docente experimenta, cómo logra resolver dichas problemáticas. En primer lugar, porque no existe en el medio ningún estudio específico y contextual que permita elaborar un diagnóstico que de curso o permita el diseño de alguna forma o mecanismo de acompañamiento en el caso de que realmente exista la necesidad; y en segundo lugar porque estamos convencidos de que la insuficiencia percibida y expresada en el punto anterior, requiere de estrategias efectivas de articulación entre la formación inicial y la práctica profesional.

3.- En la ciudad de Viedma, y en la provincia de Río Negro no existen antecedentes específicos que den cuenta de la problemática seleccionada en relación al trabajo específico del profesor novel en Educación Física.

A partir de lo descrito anteriormente nos planteamos como problema de investigación lo siguiente:

¿Cuáles son las dificultades que afronta un docente novel en los primeros pasos del ejercicio de la Práctica Docente en Educación Física en el nivel primario en la ciudad de Viedma?

## **Planteamiento de las preguntas:**

1. ¿Cuáles son las dinámicas o mecanismos/proyectos/ dispositivos/ estrategias de recepción de las y los docentes noveles en Educación Física en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma?



2. ¿Cuáles son las orientaciones que recibieron los y las docentes en relación a la práctica docente y de parte de quiénes?
3. ¿Cuáles son los problemas o dificultades más frecuentes que manifiestan las y los docentes noveles respecto de sus prácticas docentes y cuáles son las estrategias de acción implementadas por las y los mismos para abordar dichas dificultades?
4. ¿Cómo experimentan las y los docentes noveles la etapa de inserción a la profesión y el denominado choque con la realidad que expresan distintos autores? ¿Cuáles son los mecanismos de adaptación que manifiestan?
5. En la inserción en escenarios educativos ¿Cuáles son los aspectos que complejizan las primeras experiencias? ¿Cómo pudieron resolver los emergentes? ¿Quiénes los/las orientaron? ¿Cuáles fueron los vínculos que se construyeron?
6. ¿Cuáles son las condiciones materiales de trabajo con las cuales se encuentran las/los docentes noveles en su etapa de inserción a las instituciones de educación primaria? ¿actúan las mismas como obstaculizadoras o limitantes para el desarrollo de la función docente?

## Objetivos Generales y Específicos:

### General:

Descubrir y describir qué vivencias perciben como dificultades un/a docente novel en Educación Física que comienza a transitar el ejercicio de su profesión en Educación Física en la Escuela Primaria.

### Específicos:

- Indagar en las dinámicas de funcionamiento y de recepción que implementan las escuelas primarias de Viedma en la recepción a docentes noveles, para detectar si los mismos se sintieron acompañados, de qué manera y por quiénes.



- Estimular el recuerdo y el reconocimiento de las primeras experiencias de enseñanza, para poder identificar qué cosas se describen como problemáticas, y las estrategias de acción empleadas por el novel en su manejo de los componentes del escenario o clase de Educación Física.
- Descubrir en el relato de las primeras orientaciones recibidas, que tipo de encuadre se les hizo, que apertura encontraron en la comunidad educativa y las tareas que se les fueron asignadas en relación con las dimensiones de la Práctica Docente.
- Contrastar la experiencia de la práctica en la Formación Inicial con la práctica en la Inserción Profesional para determinar las principales variables de choque que demandan un esfuerzo de adaptación y la necesidad de probable acompañamiento.
- Identificar qué aspectos se señalan como obstáculos de "acceso" y de "inclusión" al nivel, en virtud de las características del sistema y la identidad que como profesores de Educación Física deberían desarrollar en relación con la cultura institucional, incluyendo el carácter de los vínculos que se logran construir.
- Describir las condiciones materiales de trabajo con las cuales se encuentran las/los docentes noveles en su etapa de inserción a las instituciones de educación primaria, y si las mismas actúan o no como limitantes para el desarrollo de la función docente.

## **Estado del Arte o antecedentes sobre la temática:**

La investigación y la producción de material bibliográfico en relación con la inserción profesional, es extensa. Notamos que existen producciones de material en habla hispana, registradas y socializadas en libros de textos cuyas editoriales abarcan mayormente a España, México y Buenos Aires (Argentina), o España, Chile, Uruguay, y otras que son en idiomas extranjeros, a los que no tuvimos acceso y cuyos aportes son ampliamente referenciados en los textos en español.



### Aportes de los textos consultados en español:

- *"El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia (2008)"*. En este texto, se desarrollan conceptos provenientes de numerosas investigaciones relacionados con la inserción profesional y con los programas de desarrollo profesional que se implementaron en varios países. Bajo la coordinación de Carlos Marcelo García<sup>1</sup> se resalta la importancia de comprender la inserción profesional como una fase del desarrollo profesional que merece ser articulada con las fases anteriores y es crucial en la generación de docentes que se transformen en expertos adaptativos en consonancia con las demandas de la escuela del siglo XXI. El autor explica que de ser una fase descuidada o "eslabón perdido", las políticas de inserción profesional deben llegar a constituirse en "puente" para el desarrollo profesional docente. Este material, es completo y riguroso e incluye investigaciones respecto de los primeros años de enseñanza del novel, el impacto del mentorazgo para el acompañamiento en la inserción profesional, peculiaridades respecto de los sentidos y las características que deberían perseguir los programas de acompañamiento o apoyo, y la descripción de investigaciones sobre programas de inserción en Chile, Argentina, Estados Unidos y otros países de Europa.

- *"El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles (2012)"* Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay de las autoras Lea Vezub y Andrea Alliaud. En este material se define la formación docente como proceso y se describe la situación de los docentes noveles en su fase de inserción profesional. Las autoras analizan las demandas de los nuevos escenarios escolares y las estrategias adaptativas que implementan los noveles frente a los principales problemas que enfrentan. Este material incluye también una mirada amplia respecto de las políticas de acompañamiento a los noveles en América Latina y cita los argumentos y criterios por los cuales deben promoverse más y mejores políticas en este sentido. Analizan modelos y dispositivos de acompañamiento al novel, sintetizando las cuestiones claves que deben considerar estos programas. Finalizan describiendo experiencias en tres países: Chile, Argentina y Ecuador.

---

<sup>1</sup> De este autor, que es prolífico en relación con el tema que nos convoca, revisamos, analizamos y citamos numerosas publicaciones que se mencionan en la bibliografía.



- Encontramos una serie de estudios realizados por autores chilenos, a saber, Beatrice Ávalos (2009), Ingrid Boerr Romero (2011), Solange Gorichon, Andrea Ruffinelli, Andrea Pardo Tatiana (2015). Estos estudios publicados mayormente de manera digital, exponen la manera en la que el país fue prestando una atención cada vez mayor a las políticas de acompañamiento o el período que se comprende como iniciación, en la vida laboral de los docentes recién egresados. Lo caracterizan como un *período crucial* donde se juega el futuro profesional del docente. Tomando el concepto de "shock de realidad" de Cornejo (2001), explican que, aun estando muy bien preparados en la formación inicial, los noveles es muy probable que enfrenten problemas de diverso tipo. El país trasandino se preocupó por la generación de mallas de formación de mentores, que operen con los centros de formación y las universidades en: el desarrollo de comunidades de aprendizaje, el desarrollo de competencias para la comunicación, la investigación-acción, la reflexión pedagógica, las políticas educativas, el trabajo a través de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre otras. Se nombra y destaca la función del IDIE (Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa en Chile), creado en 2009 para promover políticas en este sentido.

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de «shock de realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, regido por un principio de supervivencia y por un predominio de la ética de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «shock de realidad».

En relación a los autores citados, recurrimos a las publicaciones más recientes, y completas. Sin embargo, los mismos han replicado en forma individual o asociada el contenido en otros textos o formatos como las revistas académicas digitales.

- En nuestro país se han realizado diversos estudios relacionados con la inserción laboral de los docentes noveles, entre los cuales podemos mencionar el trabajo de investigación denominado "*De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense*" cuyos autores son Juan Carlos Serra, Graciela Krichesky y Alicia Merodo de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires (Argentina). En este trabajo se mencionan como posibles problemáticas que enfrentan los docentes en sus primeros años de experiencia: el manejo del grupo, dificultades administrativas y relacionales, aspectos que tienen que



ver con el desarrollo de la enseñanza que incluye cuestiones relacionadas con, contenidos disciplinares (dominio de los mismos, selección, secuenciación y organización), con aspectos metodológicos, estrategias de enseñanza y el interés de los alumnos.

- En la ciudad de Viedma no se encontraron antecedentes sobre estudios realizados en la temática, por lo cual el presente trabajo es de gran importancia tanto para los docentes noveles, como para las instituciones que los reciben y para la Institución Formadora a los efectos de diseñar estrategias para el acompañamiento de los egresados en su inserción laboral.

## **Marco Teórico:**

¿Qué es esto del docente novel? ¿Qué les ocurre a las y los egresados cuando transitan sus primeras experiencias de trabajo? ¿Cómo se puede colaborar desde la Formación Inicial o desde alguna estrategia de Formación Permanente para acompañar los primeros pasos del ejercicio profesional? Estas y otras preguntas son las que motivaron a que emprendiéramos este trabajo de investigación exploratorio.

Los conceptos de inserción profesional, docente novel y su relación, son relativamente recientes como problemáticas que conciernen y competen a los y las docentes de la Formación Inicial. El primer paso a la consideración de estos conceptos se produjo cuando se reconoció y se investigó a la formación docente como un proceso o un continuo que no comienza ni se agota en la formación inicial. Al respecto, se sostiene que "la adquisición del oficio tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados" (Cochran-Smith y Lytle, 2003; citado en Alliaud y Vezub, 2012, p. 13) por lo que la formación de los futuros docentes, como expresa la autora Liliana Sanjurjo et. al. (2018), debe ser pensada como:

"...un proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las que construye un saber personal que, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciables: biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (p. 37)

En cuanto a los distintos trayectos que componen el proceso formativo, diversos autores estudiaron que éste comienza a partir de las vivencias que los y las estudiantes



experimentan dentro del sistema educativo como estudiantes, internalizando de manera consciente e inconsciente ciertos modelos de actuación. A esta construcción de modelos, que es previa a la Formación Inicial y que determina hasta en un 50% aproximadamente, las decisiones que luego se producen en las primeras prácticas de enseñanza, se las conoce como "biografía escolar"<sup>2</sup>. Esta determinación del rol, continúa siendo impactada por la Formación Inicial en los cuatro años del trayecto como del estudiante en el Instituto de Formación Docente, y finalmente se completa en la socialización profesional y el Desarrollo Profesional<sup>3</sup>, que se refiere a la experiencia, actualización pedagógica y disciplinar de los docentes en ejercicio, y la Investigación sobre la enseñanza.

Para Alliaud y Vezub (2012) cada uno de los trayectos que conforman este continuum, "es una oportunidad para que los/as profesores reflexionen sobre su rol, se cuestionen, modifiquen, reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica" (p.13). Las autoras expresan que esta posibilidad dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre los que mencionan:

- la identidad y primeras experiencias formativas,
- las nuevas pautas y exigencias que se dan en las escuelas primarias,
- las condiciones institucionales que se generan para reflexionar sobre las prácticas y conectarlas con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza,
- las características que asumen los dispositivos de perfeccionamiento,
- los modelos de formación y de docencia que subyacen en dichas propuestas.

El proceso de aprender a enseñar, ha sido ampliamente investigado y existen variadas fuentes bibliográficas al respecto. Este trabajo de investigación se centra en las primeras experiencias laborales o la inserción profesional de las y los docentes noveles, sin desatender la manera en la que las fases previas influyen y convierten a este período en un momento sensible de reconstrucción. Marcelo García (2008), menciona que la mayoría de los autores coinciden no solo con que es una etapa del continuum en la construcción del rol, sino que es reveladora del impacto de las etapas previas, en las que las biografías suelen manifestarse como más poderosas e influyentes, que la formación inicial. Por otra parte, también existen referencias a que se

---

<sup>2</sup> Existen varias definiciones de lo que son las biografías escolares, optamos por la de Davini que entiende a las "biografías escolares, como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un "fondo de saber" que regula las prácticas" (Davini, 1995, citada en Alliaud y Antelo, 2011, p.51).

<sup>3</sup> Que desde nivel superior se denomina campo de la Formación Permanente.



trata de una de las etapas del continuum o del proceso de aprender a enseñar, más desatendida. En el campo de la motricidad, referimos a fases sensibles como "periodos delimitados en el tiempo en los cuales el organismo reacciona ante determinados estímulos de forma intensa, favorables a la entrenabilidad de una capacidad motora" (Martín et. al. 2004, p.156). En nuestro análisis, podría decirse que la inserción laboral es una etapa de aprendizajes intensos en torno a variables múltiples y complejas propias de la Práctica Docente y si esto es así, no debería ser una etapa desatendida.

El docente en la fase de inserción laboral ha recibido el calificativo de "novel", por lo que es preciso determinar a qué hacemos referencia cuando hablamos de "docente novel". En general sabemos que se trata de un principiante que no posee mucha experiencia en una actividad determinada, pero en el campo educativo y como parte del continuum nos importa citar algunos autores como Bozu (2009), el cual afirma que el profesor novel "es aquel recién recibido de la universidad y que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa" (p.320). Este autor sostiene que el único contacto con estudiantes es el adquirido durante la práctica docente que realiza durante la formación inicial, realizándose generalmente en los últimos años de la carrera.

Asimismo, Feixas (2002), considera profesor novel: "a un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución..., el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ... habitualmente sin ningún tipo de tutela" (citado en Martín Gutiérrez et al. 2014, p. 143).

Otros autores como Bereiter y Scardamalia (1986), realizan una distinción de acuerdo al nivel de experiencia de los docentes, estos refieren a la expertise o la condición de profesor experto, como la de aquel que tiene más de 5 años, no solo de transcurrir, sino de aprender de su práctica con dedicación, constancia y reflexión (citado en García, 2008, p. 12).

En la misma línea, Herrera et al. (2011, citados en Martín Gutiérrez et al., 2014), sostienen que el profesor a lo largo de su trayectoria como docente, pasa por dos etapas diferenciadas: la primera centrada en la enseñanza o en sí mismo, la cual es denominada como "profesor/a novel o principiante", y la segunda centrada en el aprendizaje de los estudiantes, denominada "profesor/a experto/a". La falta de dominio del contenido, las metodologías y las estrategias de enseñanza, hacen que la o el profesor/a centre sus preocupaciones en la mejora de estos aspectos; a medida que él



o ella adquiere mayor dominio de los mismos, así como de habilidades y estrategias para enseñar, comienza a trasladar su atención a las y los estudiantes y a sus aprendizajes (Caballero, 2009, citado en Herrera et al., 2011, p. 7). En todo caso, lo que inferimos de las lecturas es que las y los expertos son los que pueden hacer mejor lectura o análisis de las situaciones de clase, y pueden detectar y caracterizar los problemas que surgen, sabiendo cuándo, por qué y cómo activar el conocimiento que tienen o que deben ir a buscar. Pretender este nivel de competencia en el novel, es claramente pretencioso y muy lejano a las posibilidades reales que este tiene. García (2008) explica que en general, se les exige cargar con las mismas responsabilidades que los profesores experimentados, cuando entre el primer año y el tercero aún pueden estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

Entonces ¿cómo entienden los autores que debería ser el tránsito de docente/profesor<sup>4</sup> novel, a docente/profesor experto?

Las autoras Vezub y Alliaud (2012) señalan que:

...el período de iniciación laboral resulta complejo en cualquier ámbito de desempeño. Lo que uno sabe, lo que uno aprendió en las instancias formativas que atravesó, nunca parece ser suficiente en los comienzos. Tratándose de ocupaciones en las que además se involucran las «almas» de las personas (sus deseos, expectativas, emociones), la complejidad aumenta. (p.15)

Es claro que la presencia de múltiples elementos que condicionan el rol en la iniciación laboral, más las exigencias desproporcionadas a la experiencia con la que ingresan al sistema, le imprimen una complejidad importante a esta etapa, y por tal motivo se deduce que amerita ser un momento acompañado. Respecto de estas primeras experiencias en el sistema educativo, la formación inicial y el desarrollo profesional como parte del proceso formativo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, citado en García, 2008, p.10), sostiene que dichas etapas deberían estar más interrelacionadas para favorecer un aprendizaje coherente y

---

<sup>4</sup> Si bien etimológicamente ambos términos (docente/profesor), no significan lo mismo, en esta investigación vamos a emplearlos indistintamente debido a que la mayoría de las investigaciones refieren a la función o rol docente, mientras que a los egresados de los Institutos de Formación en Educación Física se los califica como profesores refiriendo a los estudiantes que acreditaron ser capaces de ejercer el rol docente en los diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo. Nos interesa referir en ambos casos a quienes poseen saberes, y la capacidad para transmitirlos.



un sistema de desarrollo para las y los profesores, poniendo énfasis en la mejora de la inserción y desarrollo profesional.

García (2008), define a la "inserción profesional" en la enseñanza como el período de tiempo que abarca los primeros años de los docentes, en los cuales deben realizar la transición de estudiantes a profesores. Este suele ser un período de tensiones y nuevos aprendizajes en contextos desconocidos en el cual los y las docentes noveles deben adquirir el conocimiento del rol profesional, es decir aprender el "oficio" de ser docente y mantener cierto equilibrio personal. En tanto que el investigador holandés Vonk (1996, citado en García, 2008, p.14), se refiere a esta etapa como "la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores", como vimos que expresaban los autores antes mencionados.

Cuando revisamos el modo en el que se define etimológicamente la palabra inserción en diversos diccionarios en formato papel o en la web, notamos que coincide en que se corresponde con la acción de introducir, incluir, incorporar, integrar algo en algún lugar. La definición de Vonk que citamos antes, refiere a una "transición", como período de cierta duración, no a una "acción" puntual. Nuevamente en esta consideración, aparece la idea de que estas primeras experiencias van a generar un "choque" en las estructuras del novel, en este caso porque el contexto, y todo lo que se juega en él, resulta inicial y parcialmente desconocido.

El autor holandés, Simon Veemann (1984, citado en García, 2008, p.15), es quién popularizó el concepto de "choque con la realidad" para referirse a la situación que atraviesan muchos de los y las docentes en su primer año de experiencia. Este primer año representa una etapa de muchos aprendizajes, del tipo ensayo-error en muchos de los casos, caracterizada por un principio de supervivencia y un predominio de lo práctico.

Hasta este punto recuperamos que, la raíz de los múltiples condicionamientos que afectan en la inserción profesional y que se describen desde diversas fuentes, están dados por:

- la brecha o la distancia que existe entre las condiciones de la formación y las condiciones en las primeras experiencias de trabajo,
- los múltiples elementos que convergen en la asunción del nuevo rol, y
- el hecho de que el contexto al que se suma el novel es mayormente desconocido para él.



Notamos ahora que, como decíamos antes, el período laboral inicial no solo es complejo por la suma de elementos a los que el novel debe responder y por las exigencias a nivel institucional, sino también, porque la distancia que existe entre las características de la Formación Inicial y las condiciones o características que tiene el trabajo en las escuelas, parece ser grande. Si bien el choque que se experimenta aplica a cualquier dinámica de cambio que se produce ante nuevas situaciones, parecería ser que, en el caso del docente novel, el impacto es muy importante y le genera una elevada tensión porque no se conocen, y/o no se controlan plenamente las variables de la práctica en el entramado de la cultura escolar del nivel primario, que se significan y suelen generalizarse, a partir del escenario que descubren en una institución particular.

El estudio de esta etapa de inserción del docente novel de Educación Física en la escuela primaria requiere, como sostiene Vaillant (2009) "considerar algunos aspectos que hacen a la construcción de la identidad profesional, la construcción del rol profesional y a las etapas de la vida de un docente" (p.31). Es así que, la inserción profesional en los primeros años, implica la socialización profesional, etapa en la cual el docente novel comienza la tarea de aprender e interiorizar la cultura escolar con todas sus particularidades.

Cada Institución Educativa posee su propia cultura escolar la cual es definida por Pérez Gómez (2005, citado en García Gómez y González, 2010) como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula. (p.117)

Otros autores como Argyris y Schön (1976, citado en Elías, 2015, p. 287), coinciden con este sentido cuando dicen que la cultura escolar es "un conjunto de interpretaciones o 'teorías en uso' compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da



cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización". Margarita Poggi y Graciela Frigerio (1992) se refirieron a la cultura escolar como los modos en que la comunidad educativa comprende, produce y reproduce cierto conjunto de atributos que caracterizan a las instituciones educativas que habitan, como así también a sus lógicas de funcionamiento. La cultura escolar es "metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución" (Frigerio y Poggi, 1992, p. 36).

El docente novel, como sostienen Allud y Vezub (2012) debe ineludiblemente integrarse lo mejor que pueda a la cultura escolar, y al hacerlo, todo lo vivido va a incidir en su subjetividad y va a provocar reflexiones y actuaciones que impactan en la configuración de una manera particular de ejercer la docencia en Educación Física.

Para Anijovich (2018) este proceso de construcción de la "identidad profesional docente" es el "resultado del proceso biográfico y social, dependiente de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos" (p. 32).

En la misma línea Vaillant (2009) sostiene que la identidad profesional no surge de manera automática con el logro de un título profesional, sino que requiere de un proceso de construcción complejo y dinámico, de carácter individual y colectivo, que permite la elaboración de representaciones subjetivas de la profesión docente. Además, Bolívar (2007, citado en Anijovich, 2018, p. 32) caracteriza a este proceso de construcción como singular, por estar vinculado a la historia personal (historia social, familiar, escolar y profesional) y relacional, por establecer una relación entre sí y los otros, es decir una relación de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás.

Autores como Meschman et al. (2014) dicen:

Así como las ideologías se adquieren y construyen a través de la interacción social, la identidad docente no es innata, sino que se construye a través de la interacción social en la cultura a la que se pertenece. Una persona puede haber nacido en un determinado lugar, pero la identidad correspondiente a ese lugar se conforma gradualmente, a través de los discursos y las prácticas sociales en las que participa. (p. 106)



Por lo tanto, es claro que el grado o los niveles de participación en la institución en la que se ingresa, son los que definen el desarrollo identitario que se logrará. No es lo mismo participar de manera central y a un nivel profundo, que hacerlo de manera satelital y a un nivel superficial. Ambas son maneras de estar y ser en la escuela, pero claramente estas posiciones se encuentran en las antípodas una de otra.

El docente novel en Educación Física, construye su identidad profesional en contextos socioeducativos diversos, compartiendo con otros, en una relación de diálogo y cooperación mutua. En algunos casos al momento de ingresar en la escuela primaria, es probable, que hayan tenido experiencias laborales previas en el ámbito no formal y/o que hayan tomado en más de una institución a la vez, aunque esto último no es tan frecuente. Estas experiencias diversas les permite reconocerse y reflejar una imagen como Profesores de Educación Física y "reconocerse como parte de una clase determinada" (Vaillant, 2004, citado en Granados Romero et al. 2017, p.165). Tanto la asimilación de la cultura escolar como la construcción de la identidad docente, requieren que se pueda ejercitar el rol en contexto, con cierta continuidad y en determinadas condiciones.

### **Sentido y origen de la escuela y la cultura escolar**

Lidia Fernández (2005) sostiene que la escuela se origina en la organización entre personas, para garantizar la necesidad de ser educados. La organización escolar para sostenerse, desarrolla un conjunto de producciones culturales que generan una tensión entre lo individual y la forma social admitida. La escuela primaria posee una cultura singular con formas peculiares de organización, y con cierto grado de autonomía que le permite especificarse y diferenciarse. En general, la cultura escolar es valorada, conservada y transmitida, dando origen a la constitución de un status quo que resume ciertas formas exitosas de responder a mandatos sociales. Las normas expresas que tienen vigencia en un grupo social, poseen poder regulador, y funcionan como un código de significado y de orden, a tal punto que cuando se violan, se corre el riesgo de ser desmembrado del cuerpo grupal derivando en "una posición irreversible de extranjero" (Fernández, 2005, p.18).

Ahora bien, el funcionamiento institucional admite márgenes de movimiento. Para la autora, los movimientos pueden ser a nivel Instrumental técnico, organizativo, social, ideológico y emocional y se dan cuando "lo nuevo" (lo instituyente) interpela lo constante, lo fijo, lo tradicional, lo que viene funcionando (lo instituido). En las tensiones



entre lo instituido y lo instituyente, se dan dinámicas<sup>5</sup> que responden a modalidades de funcionamiento de tipo progresivas o regresivas.

Cuando la modalidad de funcionamiento es progresiva, y se muestra abierta a cambios o movimientos, los miembros de la organización no solo son "ejecutores pasivos" en el sistema escolar, sino que "interactúan" con nuevas ideas y enfoques, generando una dinámica de constante renovación que revitaliza las prácticas y su sentido. Fernández (2005), destaca el concepto de "situación de formación" que refiere a:

Un tipo de situación especialmente preparada y conscientemente utilizada como dispositivo analizador de todos los componentes de la tarea institucional, que ofrece al mismo tiempo seguridad psicológica -certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado- y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones... "La existencia de ámbitos de encuentro especialmente destinados a funcionar como situaciones de formación en el sentido expresado, son prerequisites para cualquier intento de aumentar la dinámica institucional y disminuir la necesidad de recursos defensivos". (Fernández, 2005, p. 73)

Notamos que, en este tipo de dinámicas, se alienta el análisis de las problemáticas en ámbitos de encuentro que generan situaciones de formación, y redes de contención. Una institución que promueve *situaciones de formación*, brinda seguridad a los integrantes de la comunidad, sobre todo a los noveles, que son los que poseen mayores posibilidades de cometer errores, cualquiera sea su naturaleza u origen. Anteriormente afirmamos que los expertos eran los poseían capacidad para detectar y trabajar problemas. En instituciones progresivas, en la que se alienten las *situaciones de formación*, el novel tendría la posibilidad de aprender a gestionar los problemas de la Práctica Docente y los de la Práctica Pedagógica y lograría desarrollar pertenencia porque su participación sería real (Sirvent, 1983, p.46) al estar implicado en el tratamiento de los problemas junto a un grupo de trabajo que cree en la posibilidad de discutir posiciones, y probables canales o vías de abordaje colaborativo.

La inserción en las instituciones y las primeras experiencias son muy importantes en la construcción de la identidad docente, estas experiencias son complejas y en consecuencia, merecen ser desarrolladas desde una implicación o participación activa, junto a dispositivos de articulación y acompañamiento. En otras profesiones, este

---

<sup>5</sup> Las dinámicas institucionales, son definidas en el texto de Fernandez (2005), como "la capacidad del establecimiento -sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones" (p.54).



acompañamiento es un requisito innegociable, por ejemplo, en la medicina o en trabajos de alto riesgo. Los nuevos, operan bajo la mirada de los expertos o de mayor antigüedad. Sin embargo, en la docencia tradicionalmente se espera que los nuevos profesores sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación (Darling - Hammond, 1999, citado en Carlos Marcelo García, 2008, p.11). Notemos la importancia de que la escuela abrace y albergue al nuevo para brindarle seguridad y compañía: "para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo en forma aislada" (Cochran Smith, 2004, citad en Carlos Marcelo García 2008, p.16).

Así como Fernández (2005) propone la existencia de dispositivos para incitar la participación y lograr que el docente se involucre con todo el proyecto institucional y no solo con la tarea específica en la que fue designado como parte del proceso de enculturación, Bransford et al. (2005), proponen programar acciones formativas dirigidas a los profesores principiantes en lo que ellos denominan, "corredor de adaptabilidad óptima". En este corredor, los docentes noveles deberían pasar de preocuparse por cuestiones operativas o lo que ellos denominan "los cómo" (cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar, cómo gestionar grupos), que normalmente son los que más preocupan al novel, a preocuparse por las cuestiones de finalidad y sentido "los porqués y los cuándoos". Completan la idea expresando que la adquisición de este conocimiento profesional debe conjugar el logro de *Eficacia* e *Innovación* para que los docentes se constituyan más en "expertos adaptativos" que en "expertos rutinarios". El docente que evoluciona a ser un "experto rutinario", aprende a perfeccionar las tareas de enseñanza, sin embargo, si a esto se le suma la capacidad de adaptarse incluyendo estrategias, y recursos ante nuevas situaciones, estaríamos ante un "experto adaptativo".

La inserción es un período diferenciado en el camino a convertirse en profesor, pero el cambio, no es un "salto al vacío" (a la soledad, a la auto referenciación en la institución), sino que debe tener un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo. (Britton, et. al. 2002).

### **Requerimientos del Sistema en relación al Profesor de Educación Física**

El Sistema Educativo establece una serie de requerimientos para el ejercicio del rol docente que es necesario considerar en el período de socialización, inserción profesional y/o desarrollo profesional. Para poder comprender y analizar la incidencia



de estos requerimientos en la etapa de inserción del docente novel en particular, creemos necesario describir:

- Cuáles son las particularidades del Sistema Educativo de la Provincia de Río Negro en relación al ingreso y designación de los cargos de Educación Física en las escuelas primarias,
- Cuáles son las funciones y el perfil que se describen como inherentes al cargo de Profesor en Educación Física,
- Y las características de la residencia o práctica pedagógica en la Formación Inicial de los futuros profesores de educación física.

### **Las escuelas primarias de Viedma**

Las escuelas primarias en la Provincia de Río Negro y en la ciudad de Viedma, se clasifican en diferentes categorías en función de: la extensión de la jornada, la cantidad de secciones que las conforman, etc. A su vez, de acuerdo con su localización pueden ser urbanas, rurales, en islas o en contextos de encierro.

La Resolución N° 2035 del año 2015 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, establece la Organización Escolar de las Escuelas de Jornada Extendida, Jornada Completa, Hora Más, y Jornada Simple. Esta Organización, incide en la aprobación de los criterios pedagógicos y físicos para la Apertura, Fusión, Desdoblamiento y Cierre de Secciones en la Educación Primaria y sus Modalidades, con el consecuente impacto en la definición de la Planta Orgánica Funcional (POF) para cada formato.

La categoría de la escuela es la que incide en la definición de la POF y los cargos que se necesiten para que todos los niños y niñas reciban al menos dos estímulos semanales (definidos por la Ley Provincial de Educación N° 4819/2012 y sus reglamentaciones).

### **Dinámicas de inserción laboral en el trabajo del profesor de Educación Física**

El título de Profesor de Educación Física, posee una incumbencia amplia que abarca y posibilita su inserción laboral en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Río Negro. La única modalidad para la que no se encuentra habilitado es la de Educación de Adultos. Una incumbencia tan amplia permite que el



novel acceda a las vacantes que se van produciendo en un sistema organizado por niveles y modalidades.

*Requisitos de admisión:* Para que un docente sea designado en el nivel primario, debe cumplir con instancias previas administrativas. El novel debe realizar una Preinscripción a la que también se denomina "Preinscripción Fuera de Término": Este trámite demanda acceder a la página del Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro (<https://educacion.rionegro.gov.ar/>), registrarse en la misma y luego realizar la preinscripción en la solapa correspondiente. Esta acción hará que el mismo sea citado en las supervisiones en las que se inscribe, para presentar la documentación correspondiente, entre las cuales se les solicita: copias de la constancia de inscripción en el sistema, copia del DNI, constancia de CUIL, copia del Título original o constancia de título en trámite o rendimiento académico. Quienes no posean título, ni constancia de título en trámite, deberán presentar constancia de rendimiento académico actualizado. El preocupacional, que consiste en una serie de estudios de aptitud psico física, no es condición sine qua non para la Preinscripción Fuera de Término, pero sí para la inscripción "en término". La documentación como requisito mencionado anteriormente, deberá enviarse por correo electrónico a la Supervisión correspondiente en formato PDF, acompañada por una nota firmada por el /la docente en carácter de Declaración Jurada donde se especifique que dicha documentación que se adjunta es "copia fiel" de la original.

Los docentes recibidos tienen 2 instancias de inscripción "en término" en el mes de marzo y junio, definidas en el Calendario Escolar aprobado por Resolución por el Consejo Provincial de Educación. Para iniciar la inscripción los/las docentes deberán realizar en principio la apertura del legajo. La misma está estipulada dentro del calendario escolar y se realiza del 1 al 10 de marzo. Deberá ser enviado desde un correo personal y se adjuntará: copia de título habilitante, copia DNI y CUIL y declaración jurada de domicilio, Res. 1498/22 Anexo II - 1918/23 (no se tomarán inscripciones de domicilios que no sean dentro de la provincia de Río Negro). Toda la documentación será enviada en un solo archivo, en formato PDF a una sola supervisión (Inicial, Primaria o Secundarias). En el mismo se consignará en asunto "apertura de legajo" y en el cuerpo del mismo, nombres y apellidos completos y número de CUIL.

En el mes de marzo, además, podrán inscribirse aquellos/as docentes recibidos después del último período de inscripción a término (junio), lo cual les permite acceder



en carácter condicional en el listado oficial para acceder a los cargos en el período lectivo en curso. En el mes de junio todos los/las docentes, incluidos los noveles, deberán inscribirse, año a año, para el período escolar siguiente.

Una vez inscrito, el aspirante debe asistir regularmente a las Asambleas, algunas de ellas son establecidas por el Calendario Escolar, como por ejemplo las del inicio del ciclo lectivo en el mes de febrero, y luego deberá asistir regularmente a las Asambleas que se realizan en las Supervisiones según la disponibilidad de cargos.

Existen dos tipos de Asambleas, una de "titularización e ingreso a la docencia", la cual se realiza una o dos veces al año, según lo estipulado por el Calendario Escolar y otra de "interinatos y suplencias" que son periódicas de acuerdo a la disponibilidad de cargos.

Posteriormente a la toma y designación, el docente debe dirigirse a la Institución Escolar para entrar en funciones, en ese momento deberá ser informado de horarios, documentación a presentar, recibir asesoramiento en relación a las clases, los grupos para los cuales fue designado y toda aquella información que resulte necesario para el ejercicio de su rol.

### **Posibilidades de Acceso a las vacantes que deben ser cubiertas en el nivel**

En el pasado, los ofrecimientos para los cargos especiales, entre ellos el del Profesor/a de Educación Física, eran por cargo. Al docente se lo designaba en cargos de 10 horas y las mismas se distribuyen en los diferentes ciclos y secciones conforme los acuerdos construidos en el Proyecto Institucional en relación a la cantidad de estímulos. Esta realidad permitía en algunos casos, brindar hasta 3 estímulos por sección, aunque esto solo de manera excepcional. En la actualidad, se siguen manteniendo los cargos, pero cobra fuerza la designación por horas, en conjuntos de dos, para cubrir los estímulos necesarios de acuerdo a la realidad institucional.

Según la Resolución N° 4400/2016 del CPE en la cual se establecen las compatibilidades para los diferentes cargos en los distintos niveles, un/a profesor/a en el nivel primario y en primera vuelta puede acceder o tomar hasta 36 horas.

Mayormente, los cargos en el nivel primario en la ciudad de Viedma, se encuentran cubiertos por docentes de mayor antigüedad que logran adquirir situación de revista titular. Estos docentes, después de un tiempo de ejercicio, suelen continuar



su trayecto de desarrollo profesional a niveles mejor remunerados o de su preferencia, o a instituciones en las que el contexto y las condiciones laborales son más favorables. Cuando los/las docentes titulares activan los mecanismos de movilidad existentes o hacen uso de licencias de acuerdo a la Reglamentación vigente, surgen las posibilidades para los/las docentes noveles, que están a la espera de que se produzcan las vacantes para poder ingresar al Sistema. En definitiva, acceder a cargos con estabilidad y permanencia es difícil en los comienzos del ejercicio profesional, y es muy común que las primeras experiencias de trabajo de los egresados en Educación Física suelen darse en el ámbito no formal, mientras se activan rutinas de asistencia a asambleas para que las vacantes emergentes les den la oportunidad de hacer sus primeras experiencias en el ámbito formal.

Como decíamos precedentemente, estas experiencias, suelen ser breves, a no ser que cubran suplencias por licencias de mayor jerarquía o licencias prolongadas por enfermedad o cambio de funciones. En todos los casos, saben que su situación laboral es transitoria con mayor o menor permanencia en el cargo. Esta realidad coincide con la de otros docentes. El ingreso a las instituciones de zonas desfavorecidas y a los primeros grados resulta una experiencia corriente para los jóvenes docentes. Así, la lógica del aprendiz se invierte. En lugar de empezar por lo más simple para llegar progresivamente a lo más complejo, maestros y profesores suelen transitar sus primeros años de desempeño en las instituciones más difíciles. Una vez que están en condiciones (por la antigüedad, las capacitaciones realizadas y el puntaje acumulado) de elegir, recién entonces pueden optar por escuelas mejor ubicadas y dotadas o menos problemáticas. Una vez dentro de ellas, también les será más fácil escoger su año/grado de preferencia, privilegio que generalmente se les concede a los "más antiguos". La escasa estabilidad laboral, producida por la rotación/diversidad de escuelas junto con la todavía transitoria designación, es algo habitual entre los nuevos docentes. Por el contrario, los más experimentados tienen mayor puntaje, se encuentran mejor ubicados en el escalafón docente y pueden elegir los destinos que prefieran". (Vezub y Alliaud, 2012, p.18)

En la Formación Inicial los profesores de la Práctica Docente suelen seleccionar escuelas en las que los grupos poseen una disciplina de trabajo consolidada, que se encuentran dotadas de espacios e insumos, y/o cuyos habitantes no manifiestan problemas relacionales de importancia, para garantizar la posibilidad de experimentar



un proceso de enseñanza. Nunca se le puede asegurar al novel, esas condiciones de práctica.

### **Perfil que demanda el sistema**

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos del contexto social político y cultural de la época, en relación a esta situación García (2008) dice que en la actualidad nos encontramos con una sociedad que "exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje" (p.7), es decir un constante desarrollo profesional.

Esta realidad atraviesa al rol profesional docente, por lo cual exige un desarrollo profesional continuo. Según Meirieu (1989, citado en Perrenoud, 2018, p.7) el contexto determina "un escenario para un nuevo oficio" que requiere de una práctica reflexiva, el trabajo en equipo y por proyectos, la autonomía y responsabilidad ampliadas, la atención a la diversidad de estudiantes, el énfasis en el diseño de los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, entre otros. Perrenoud (2018), considera a esta profesión como "no inmutable" (p. 9), haciendo referencia a que las transformaciones que se dan en la profesión surgen de la aparición de nuevas competencias o capacidades, las cuales son un requerimiento de la evolución y de los cambios antes mencionados para poder intervenir de manera adecuada.

Para atender esta situación de transformación continua o "movimiento de la profesión", el autor define diez familias de competencias, las cuales no son de carácter definitivo, ni exhaustivo, sino referenciales, "competencias que representan un horizonte más que una experiencia consolidada" (Perrenoud, 2018, p.8). Estas son para el autor, referencias para las instituciones de la formación inicial y continua, como así también para la evaluación del ejercicio del rol profesional:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
- *Gestionar la progresión de aprendizajes.*
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.*
- *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.*
- *Trabajar en equipo.*
- *Participar en la gestión de la escuela.*
- *Informar e implicar a los padres.*
- *Utilizar las nuevas tecnologías.*
- *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.*



- *Organizar la propia formación continua.*

En nuestro país, en relación a las capacidades profesionales para el ejercicio del rol docente, el INFOD crea en el año 2017 un Marco Referencial que complementa y enriquece los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, con la finalidad de poner énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas durante la formación inicial del Profesor/a de Educación Física en este caso particular. En dicho Marco define a las capacidades como:

...Construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo. (Marco Referencial INFOD, 2017, p.1)

Este Marco Referencial se encuentra organizado en 2 niveles, uno de mayor generalidad que se organiza en 6 dimensiones relacionadas con el quehacer docente y otro nivel de mayor especificidad que desagrega las primeras dimensiones en 30 capacidades.

Las 6 Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial son:

1. *Dominar los saberes a enseñar;*
2. *Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes;*
3. *Dirigir la enseñanza y gestionar la clase;*
4. *Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar;*
5. *Intervenir en el escenario institucional y comunitario;*
6. *Comprometerse con el propio proceso formativo.*

Es importante reconocer que estas capacidades se desarrollan a lo largo de un proceso de construcción del rol o identidad profesional que comienza en la formación inicial y se consolida a partir de la socialización profesional, las experiencias de



formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados.

Este Marco señala como "deber" de la formación inicial garantizar un primer nivel de apropiación, que permita a los/las egresados estar en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada. En relación a lo anterior, el Diseño Curricular del IFDCEF (2015) define como perfil de egresados, que los/as estudiantes que logran completar el trayecto de formación inicial que los/las habilita a ejercer la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo serán capaces de: fundamentar y reflexionar sobre sus prácticas profesionales desde los marcos teóricos trabajados en cada campo de la formación, en la formación permanente e investigación; seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, complejo y multidimensional; diseñar propuestas de enseñanza que promuevan la colaboración, cooperación y utilización de variados recursos, entre ellos las TICS, desarrollar y promover actitudes de compromiso y responsabilidad con la democracia, la equidad social y el respeto a la diversidad cultural; fundamentar la práctica de la enseñanza como práctica social situada que desarrolle conocimientos específicos de la educación física promoviendo diversas experiencias de aprendizaje social-cultural; y por último reconocer la importancia de la transformación de los ámbitos profesionales a partir del diseño, implementación y evaluación de proyectos específicos.

La Ley Orgánica Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819/2012 regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender en la provincia, la Ley N° 391 Estatuto del Personal Docente del año 1964 y sus respectivas modificaciones determinan los deberes y derechos del personal docente que presta servicios en establecimientos educativos de la provincia. Además, otras Resoluciones del Consejo Provincial de Educación como la Resolución N° 90/87 definen el Reglamento General para el Nivel Primario y otros, y la Resolución N° 5533/04 determina las funciones del Maestro Especial de Educación Física en el Nivel Primario:

- *Alcanzar los objetivos fijados para el establecimiento y los que establezca a su vez para la sección a su cargo, en el marco del diseño curricular, en función de desarrollar la personalidad del niño y permitiendo ejercer el derecho del mismo a la socialización, al aprendizaje sistemático y a la creatividad.*



- *Diseñar la propuesta anual de trabajo, teniendo en cuenta la organización y selección de contenidos acorde al grupo de edad que atiende, como así también la correspondencia con la planificación periódica por momentos del año, en función del acuerdo de cada Institución Educativa.*
- *Participar activamente de las reuniones de personal, en los espacios Institucionales reglamentados por el Calendario Escolar, como así también de toda reunión que haga a la elaboración del PEI y PCI de la Institución, de manera de garantizar pertenencia, trabajo interdisciplinario y en equipo.*
- *Llevar la documentación a su cargo y ejecutar las tareas que le competen para garantizar los procesos de observación, registro del seguimiento de los aprendizajes, evaluación e informar al Equipo de Dirección del establecimiento sobre su contenido cada vez que ésta lo requiera o lo considere conveniente el propio docente.*
- *Conocer y cumplir las reglamentaciones vigentes, solicitando de ser necesaria, la respectiva información al Director o Vicedirector.*
- *Adoptar en ejercicio de su función elementos que permitan desarrollar actitudes y aptitudes democráticas, que a su vez le están garantizadas por las reglamentaciones y leyes vigentes en y para sí, como para los alumnos a su cargo, los padres y la comunidad educativa.*
- *Informar a los padres de los alumnos acerca de la marcha del proceso de enseñanza – aprendizaje, dejando constancia de dicho informe en el legajo respectivo.*
- *Atender a las situaciones de alumnos en proceso de integración, teniendo en cuenta las normas establecidas para tal fin y que forman parte del PEI –PCI.*
- *Tendrán a su cargo el desarrollo de dos sesiones semanales en cada sección como mínimo, hasta totalizar su carga horaria, y en el caso de que el docente cuente con horas sobrantes en función de la existencia de menos secciones que carga horaria, las mismas serán destinadas a la organización de actividades inherentes a su función en pro de mejorar y proponer alternativas didácticas que favorezcan a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.*
- *Coordinar con la Dirección y los Maestros de Ciclo los horarios de trabajo.*
- *En las clases que se imparten fuera del Establecimiento, en horario escolar, los alumnos serán acompañados por su Maestro de Ciclo y el Maestro Especial. Las clases se desarrollarán siempre que estén dadas las condiciones óptimas para*



*alumnos y docentes y para tal fin se deberá contar con la habilitación y autorización de uso del local.*

- *Si las circunstancias lo determinan en forma excepcional, en función de la organización Institucional y previa autorización de la Supervisión respectiva, los alumnos del último grado podrán tener sus sesiones de Educación Física fuera del horario escolar.*
- *Observar y enseñar las normas de seguridad correspondientes.*
- *Atender permanentemente a los siguientes propósitos generales establecidos en el Diseño Curricular de Nivel Primario:*
  - *Comprender el aporte valioso de la Educación Física para el mejoramiento de la Salud y calidad de vida.*
  - *Participar en juegos y actividades, resolviendo situaciones de movimiento, estableciendo relaciones con los demás, evitando discriminaciones, comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad competitiva.*
  - *Conocer y valorar el cuerpo a partir de diversas actividades físicas, para descubrir posibilidades motrices personales y adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*
  - *Relacionarse con la naturaleza en forma respetuosa y armónica y a partir de experiencias variadas adquirir conocimientos, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente.*
  - *Encontrar formas personales de movimiento a través de actividades que posibiliten el enriquecimiento de la capacidad creativa y comunicativa.*

Para sintetizar, el rol profesional del Profesor/a de Educación Física se encuentra determinado por distintas leyes y resoluciones que determinan las funciones del mismo de acuerdo a las necesidades y demandas del actual contexto social, cultural, político y económico. De esta manera, la Formación inicial debería definir el perfil de sus egresados considerando los requerimientos del sistema y del contexto social en el cual los/as futuros docentes ejercerán la profesión.

### **Formación Inicial**

Prácticas docentes en el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física (IFDCEF) en Viedma-Río Negro



La práctica docente en el IFDCEF es parte del Campo de las Prácticas Profesionales:

"El campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación de la práctica, resignifica los contenidos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos". (Área de Desarrollo Curricular INFOD, citado en Diseño Curricular IFDCEF, 2015, p.97)

La Práctica Docente (PD), en el plan de estudios referido, se encuentra presente en los cuatro años de la Formación Inicial como unidad curricular anual, vertebrando la formación en el proceso de resignificar permanentemente en diversos contextos socio educativos, saberes del campo de la Formación General, de la Formación Específica y de la propia Práctica Profesionalizante. Desde las definiciones de Elena Achilli (1985) entendemos a "la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro". En el marco de la PD es donde se ejercita la Práctica Pedagógica como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula (patio, gimnasio, SUM, etc.), en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender" (Achilli, 1986, p. 6 -7).

Esta definición de Elena Achilli, nos invita a pensar en algunas particularidades que asume el campo de la práctica docente. La práctica docente implica un proceso, una construcción que en el IFDCEF se concreta de manera progresiva a lo largo de los cuatro años de la formación inicial, con dispositivos variados que se ejercitan en las observaciones, las ayudantías y las prácticas en diferentes contextos socio educativos.

En el devenir de este continuum que articula permanentemente teorías y prácticas, los conocimientos se logran "en la acción" al resolver situaciones inciertas singulares, y conflictivas para aprender a intervenir de manera crítica y fundamentada. El trabajo de campo, tal y como lo define el diseño curricular "propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y a los sujetos en los que acontecen las experiencias de la práctica" (Diseño Curricular IFDCEF, 2015, p. 27). Este acercamiento, pone al estudiante en relación con el co-formador, que es una figura



clave para contextualizar la acción y para acompañar el proceso de prácticas. En este dispositivo, se activa permanentemente la reflexión en torno a la Práctica Pedagógica, acaparando un cierto protagonismo justificado. La necesidad de activar procesos de enseñanza aprendizaje es prioridad en estas experiencias, sin embargo, centrarse solo en estos aspectos de la práctica, podría minimizar la vivencia en torno a acciones complementarias y propias del rol, en actividades que promuevan principios de "inserción a la cultura". Autores europeos como Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson afirman que muchos aspectos de la formación inicial del profesorado, se pierden cuando los profesores llegan a las escuelas, y que, a pesar de ser un hecho constatado, los miembros de la Unión Europea no han desarrollado una "Cultura de la Inserción" para los profesores principiantes (Carlos Marcelo Garcia, 2008, p.54).

La ausencia de una adecuada "inserción a la cultura en la formación inicial", combinada con una ausencia de una "cultura de la inserción" para los profesores principiantes, podría ser un factor de alteración del continuo o un obstáculo a la posibilidad de construir desde la formación inicial un adecuado "corredor adaptativo".

### **Relación con las instituciones asociadas**

En el pasado cuando los docentes de la formación se acercaban a las instituciones del medio para solicitar espacios para el desarrollo de las prácticas, la interacción que se producía, respondía más a la lógica de un comodato o préstamo que a la lógica de una construcción colectiva. Con los cambios paradigmáticos se comenzó a comprender que la relación con las "Escuelas o Instituciones Asociadas" debe responder a un "enfoque de práctica colaborativa" que aliente la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que todos los implicados se vean y se perciban a sí mismos como miembros con propósitos compartidos. La expresión "Asociadas" precisamente alude a la posibilidad de que se construya un sistema organizado de relaciones para desarrollar sinergias con impacto formativo para las partes. Los receptores o anfitriones de los estudiantes, desde esta mirada, no estarían haciéndole un "favor" a la institución formadora, sino que se estarían invitando a un proceso "con ellos" en el que las funciones o los roles son muy diferentes, pero igual de formativos, comprometidos e importantes.

La experiencia en las Escuelas e Instituciones Asociadas, ha demostrado la importancia de sostener, acompañar, guiar y ayudar a quienes se están iniciando en el oficio de enseñar, y se logra con "el acompañamiento del Profesor de Práctica Docente, sumado a los aportes de los co-formadores de las escuelas asociadas, y las



observaciones de la pareja pedagógica” (Diseño curricular del IFDCEF, 2015, p. 97, 98). Resulta imprescindible, contar con espacios sistemáticos para impulsar procesos de pensamiento compartido en torno a concepciones, su impacto en las decisiones metodológicas, los modos de documentar y sistematizar experiencias y acciones, y poner en tensión tanto el saber cómo el sentir. Por lo tanto, entre las instituciones que compartimos la formación, resulta fundamental generar un clima adecuado y sensible que le dé un delicado giro al pensamiento de los participantes para que se pongan en cuestión matrices internalizadas y se reajusten los horizontes, no como propósito exclusivo del practicante, sino como modo de congobernarnos colaborativamente hacia nuevas artesanías.

### **Problemáticas detectadas en otras investigaciones**

La fase de inserción profesional puede durar varios años, y como expresamos con anterioridad es una etapa en la que continúa el desarrollo de la identidad profesional y en la cual se asume el rol docente en forma concreta y en un contexto escolar determinado.

Simon Veenman (1984) es quien se refiere a la situación por las que atraviesan los docentes noveles como un “choque con la realidad”. Según este autor holandés, esta primera etapa se caracteriza por ser, en general, “un proceso de intenso aprendizaje (del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos), y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico” (citado en Marcelo, 2008 p. 15).

Es así, que muchas de las investigaciones describen como los principales problemas que afrontan los profesores noveles a: la distancia entre la formación recibida y los requerimientos de la práctica, la inexperiencia para la transposición didáctica, la falta de estrategias para crear un buen clima en el aula, las exigencias propias de la interiorización en las normas de cada centro educativo, las dificultades para relacionarse con los demás actores del proceso educativo (colegas, direcciones, administrativos, familias).

En la misma dirección, Vaillant (2009) identificó como obstáculos de estos docentes la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, el trabajo con materiales insuficientes, el manejo de los problemas personales de los estudiantes y las relaciones con los padres. Estos problemas no son exclusivos de los docentes noveles, también los mencionan docentes



con experiencia, pero en el caso de los primeros, se viven con altos niveles de estrés e incertidumbre, según los aportes de la autora.

Los/las docentes principiantes o noveles según Feinman (2001, citado en Marcelo, 2008) deben cumplir dos tareas, la de enseñar y aprender a enseñar y en conjunto con estas tareas se manifiestan también distintas sensaciones como el miedo, dudas, incertidumbre y soledad. Vezub y Alliaud (2012) manifiestan que estos sentimientos de inseguridad y angustia llevan a los y las docentes principiantes a desarrollar una serie de estrategias para transitar estas problemáticas como por ejemplo: realizan un gran esfuerzo para adaptarse a la cultura institucional, crean nuevas rutinas y regresan a los modelos docentes interiorizados durante su etapa de estudiante. Esta situación puede dificultar la formación de un/a docente reflexivo, inclinado a la innovación educativa y a la consolidación de las reglas del formato escolar tradicional.

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?" (citado en Sanchez y Boix, 2008, p. 9-10).

Para sintetizar, las dificultades antes mencionadas, son las problemáticas que los docentes noveles en general han manifestado en distintas investigaciones. La finalidad de este trabajo es detectar cuáles de ellas u otras no definidas son las dificultades u obstáculos que deben enfrentar los docentes noveles en Educación Física en la etapa de inserción laboral y los primeros años de socialización profesional.

## **Consideraciones Metodológicas:**

En relación a lo metodológico, el alcance de la investigación es de tipo exploratoria.

Para el desarrollo se opta por un enfoque cualitativo, utilizando como técnica de recolección de datos la "entrevista" a docentes egresados/as del IFDCEF (Viedma) que ingresaron al sistema educativo en el Nivel Primario recientemente en la ciudad de Viedma y cuya antigüedad en el mismo no es superior a los 5 años.



El estudio es abordado a través de una metodología cualitativa por medio de entrevistas, en la que se rescataron las vivencias de las primeras experiencias docentes desde la óptica de quienes las viven, los/as "docentes noveles".

### **Participantes:**

En cuanto a los/as participantes de la investigación estos son Profesores/as egresados/as del IFDCEF de la ciudad de Viedma, los cuales han tenido sus primeras experiencias en distintos niveles y cargos del sistema educativo de la Provincia. Entre estas oportunidades tuvieron la posibilidad de acceder al cargo de Profesor/a de Educación Física en el Nivel Primario y vivenciar el ejercicio del rol docente en escuelas de este nivel, en la ciudad de Viedma. Además, dichos profesores reúnen las características definidas para el docente novel, es decir, tienen una antigüedad en el sistema menor a los 5 años, y en relación al cargo aún mucho menor.

### **Justificación de la muestra:**

En relación a la muestra hemos decidido seleccionar a docentes noveles de nivel Primario, esto se debe a que este es el nivel en el que no se han producido reformas curriculares recientes. Consideramos que los cambios en los diseños curriculares agregarían una dificultad adicional en la inserción de los docentes noveles, ya que en otros niveles estos cambios están interpelando incluso a los docentes experimentados.

Para determinar la muestra hemos definido como "docente novel" al docente egresado recientemente del IFDCEF, con una antigüedad en el sistema inferior a los 5 años, y en el cargo de Profesor de Educación Física no mayor a los 3 años. La razón de esta determinación en la antigüedad tiene que ver con poder contar, recordar las vivencias de sus primeras experiencias como profesores/as de Educación Física en las escuelas primarias.

### **Estrategias de recolección de datos:**

El instrumento utilizado para la recolección de datos es la "entrevista", la cual es definida por Fairchild (citado por Yuni y Urbano, 2006, p.81) como "la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional". Esta técnica permite indagar sobre el pasado, sobre el presente y también sobre el futuro, además, como sostienen Pollit y Hungler (1998) "la vía más directa de saber lo que piensan, sienten o creen las personas radica en preguntarlo" (p. 82). Es decir que mediante esta técnica podemos acceder al conocimiento de situaciones reales, podemos obtener información



y descripciones de manera directa de los y las docentes noveles, éstos/as pueden referirse a hechos pasados, sentimientos y sensaciones vividas en sus primeras experiencias como Profesores/as de Educación Física.

A su vez, nos permite a las entrevistadoras hacer una lectura del lenguaje corporal, sobre todo de los gestos, que cuando no coincidían plenamente con la expresión verbal, nos animaba a reiterar desde otro lugar la pregunta o a pedir detalles o simplemente asentir empáticamente con alguna expresión para que se animaran a ampliar con sinceridad. El énfasis, las recurrencias, el tono de la voz, nos permitió también detectar el distanciamiento con las situaciones vividas.

De acuerdo a la regulación de la interacción entre el entrevistador y entrevistado, la entrevista es estructurada y formal, ya que se preestablecieron una serie de preguntas abiertas, a modo de cuestionario que debían ser planteadas por la entrevistadora y respondidas en su totalidad por el/la entrevistado/a. Estas estaban organizadas teniendo en cuenta las 3 dimensiones de la práctica: administrativa, pedagógica y socioafectiva, y organizadas en categorías, a saber: el acceso al sistema educativo, el primer día de clases, la práctica profesional (planificación), las primeras experiencias, el vínculo con los estudiantes, las sensaciones y emociones de las primeras experiencias, la institución educativa, los recursos materiales.

La entrevista fue realizada en un horario y lugar previamente pautado con los/las entrevistados/as, de manera individual. El registro de la información se llevó a cabo mediante un recurso tecnológico de grabación (celular, computadora) previa autorización del entrevistado/a.

Y, por último, la transcripción de la información recabada fue realizada de manera textual, utilizando los modismos discursivos usados por los/las entrevistados.

### **Plan de análisis de los datos:**

Para el análisis de los datos, en primera instancia realizamos una lectura general con la finalidad de organizar los datos obtenidos, lo cual implica poder seleccionar, focalizar, extraer de las entrevistas aquella información relevante para el trabajo de investigación.

Para realizar esta organización, construimos una matriz que nos permitió sistematizar y organizar los datos en función a categorías de análisis definidas. Esto nos permitió comparar las distintas perspectivas y experiencias de las personas entrevistadas en relación a cada categoría, y también poder visualizar las relaciones más importantes entre las mismas.



Las categorías definidas fueron:

1. Accesibilidad al cargo
2. Acompañamiento Institucional en el ingreso
3. Organización Gestión de la Planificación
4. Primeras experiencias
5. Vínculos con los estudiantes
6. Dificultades y emergentes/ estrategias para abordarlas
7. Sensaciones y emociones en sus primeras experiencias en la práctica profesional
8. Herramientas utilizadas de la Formación Inicial
9. Sugerencias/otros

## **Desarrollo y discusión de los resultados**

Resultados:

En este apartado daremos a conocer los resultados obtenidos a partir de las 6 entrevistas realizadas con la finalidad de identificar las dificultades o problemáticas que deben afrontar los docentes noveles en Educación Física al ingresar al sistema educativo, particularmente a las instituciones educativas de nivel primario.

El total de los y las docentes entrevistadas son egresados del IFDCEF de la ciudad de Viedma, cuyas edades están comprendidas entre los 23 y 28 años, con una trayectoria en el sistema educativo que oscila entre 1 (uno) y 3 (tres) años de antigüedad en el ejercicio profesional en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Viedma durante el segundo semestre del año 2022. Las instituciones en las cuales se encontraban desempeñando su actividad laboral, fueron distintas escuelas de la Ciudad, entre ellas las Escuelas n°355, 308, 263, 319, 257 y Primaria de Guardia Mitre.

Del total de 6 docentes entrevistados, 1 se identificaba con el género femenino y 5 con el masculino.

### **Acceso al cargo: modalidad y dificultades percibidas**

En relación con la forma de acceso al sistema educativo, y en particular al cargo de Profesor/a de Educación Física en la Escuela Primaria, observamos que, en casi



todos los casos primero tomaron trabajo en otros ámbitos o en otras funciones, para las cuales el título los y las habilita, pero que no se corresponden con el rol de profesor/a de Educación Física (Secretario, preceptor, etc.).

En cuanto al modo por el cual accedieron al cargo primario por primera vez las y los profesores, la mayoría lo hizo a través de las asambleas a excepción de uno que accedió por mejor gobierno escolar.

Notoriamente, todos mencionaron dificultades vinculadas al "acceso al sistema" y no tanto a "la inclusión en las instituciones". El total de las y los entrevistados manifestó haber experimentado muchas dificultades relacionadas con los procedimientos administrativos de acceso al sistema "yo no sabía nada" (E1). Este asunto: "qué hacer para quedar inscriptos" constituyó no sólo una preocupación sino una fuente de incertidumbre, algunos de los entrevistados expresaron:

*"... era un desconcierto cómo funcionaba" (E2)*

*"Estamos teniendo varios inconvenientes en ese tema porque año a año siempre falta algo..." "me costó mucho, tanto agarrar el cargo y después para las inscripciones y eso también. Sentía que me faltaba información. No tenía información de que era lo que tenía que hacer, no sabía qué hacer, no sabía cuáles eran los pasos a seguir que, si no me llamaban y me decían tenés que llevar este papel acá, nunca me enteraba" (E3);*

*"...me acuerdo que la planilla la complete un montón de veces, siempre tenía algún error, yo no sabía qué poner me preguntaban los códigos de las materias y yo no sabía" "...otra cosa que también fue todo un tema para mi fueron las asambleas porque vos vas y nadie te dice que tenés que ir con la declaración jurada. Vas con la declaración jurada y no sabés cómo llenarla, no sabés qué zona es. Como te digo, te vas haciendo ahí... nadie te dice cómo es la asamblea. Yo me acuerdo que la primera vez que tomé, no sabía que completar, no sabía ni de legajo, nada. Pero bueno como yo no tenía trabajo en la escuela iba a todas las asambleas y ahí fui aprendiendo. (E1)*

En un caso, un docente novel expresa haber quedado fuera del listado por desconocimiento:

*"...presenté los papeles, los presente mal y por eso quedé un año fuera de listado, por lo tanto, tuve que empezar a trabajar en lo no formal, yo creo que por ignorancia" (E1)*

En su gran mayoría, ante la incertidumbre supieron recurrir a colegas, generalmente compañeros u otros adultos docentes con experiencia en el sistema:

*"Le pregunté ahí a personas que ya están en el listado, profesores que ya están recibidos, que sabían y me fueron ayudando, pero un poco como que me fui haciendo". (E1)*



*"Me ayudó mucho en el comienzo mi vieja, mi mamá ...así que ella que estaba en el sistema me fue ayudando, después también profes conocidos que ya se habían recibido antes, también nos fueron ayudando, pero sí, me costó mucho".*

*(E1) "Me inscribí en diciembre fuera de término con ayuda de otros docentes (taller con Unter).*

*"Se me complicó con los papeles, tuve que preguntar mucho para completar la DJ" Después me fui apoyando en compañeros que ya habían agarrado cargo" (E2).*

*"Estaba a la deriva, cuando fui a la asamblea me fueron guiando y diciéndome este papel llevalo a este lado, este guardalo, no me había anotado así que me anotaron fuera de término en ese momento y pude acceder al cargo porque no había nadie que tomara" (E3)*

*"Le pregunté ahí a personas que ya están recibidos, que sabían y me fueron ayudando, pero un poco como que me fui haciendo" (E1)*

En otros casos, al recurrir al personal de la supervisión, la información ofrecida parecería depender de la voluntad de quien estaba atendiendo y/o a la sobredimensión de las tareas que se encontraba desarrollando:

*"por ahí en las supervisiones me ayudaron un poco... pero también viste, depende quien te toca. Hay veces que está colapsado porque está lleno..." (E1)*

También manifiestan desconocimiento en relación a los requerimientos para poder ingresar al sistema, como, por ejemplo:

*...cuando llegué me preguntaron si tenía el preocupacional hecho, dije que sí, y tenía varios estudios vencidos, nadie te dice, va si en el mail, gasté un montón de plata para hacerlo, estuve 3 meses tratando de entrar y no pude, y tuve que gastar un montón de plata de vuelta (E4)*

*"... sabía lo que era la DJ que también fue un tema en cuanto a los papeleríos" (E5)*

## **Dinámicas de recepción y acompañamiento a docentes noveles en las escuelas primarias**

Por otro lado, indagamos sobre el acompañamiento institucional al docente novel que ingresa por primera vez a un cargo y a la institución educativa. Su tránsito por este espacio lo realizaron en sus prácticas profesionalizantes donde el nexo fue generado a



partir de los formadores que acompañan este recorrido, por lo que al encontrarse en esta situación por primera vez se encontraron con diferentes experiencias.

Se observa que siempre aparecen miembros de la comunidad bien dispuestos a recibir y colaborar en la bienvenida y en el ofrecimiento de información en esta primera instancia de inserción institucional.

*"Cuando llegué a la escuela toqué el timbre y me recibieron los porteros" (E2)*

*"Llegué y me recibieron los porteros. En la dirección me recibió la secretaria..." (E2)*

Notamos que cuando ingresan a la institución, mayormente son informados respecto de horarios, grados y características del grupo. También se les suele explicar cómo es la dinámica escolar y las funciones complementarias (como por ejemplo acompañar a los niños y niñas en el comedor o cuidar sectores del recreo). Esta información en ocasiones no la brinda una misma persona y de una sola vez, sino que pueden ofrecer orientación el personal de PSA, secretarios/as, directivos o un/a colega de la misma u otra disciplina.

*"Me recibió la secretaria, me explicó cómo era todo, paseamos por la escuela, recorrimos todo, me dijo que era una semanita nada más, que la disfrutara, me presentó también al director, muy muy piola" (E4)*

*"La secretaria me pudo asesorar de a qué curso y en qué horario tenía que dar clase. Era un desconcierto. Me volcaron los horarios, días y cursos, me tocó 1er ciclo y 3er ciclo." (E2)*

*"Me recibió el director, me informó los horarios, me mostro la escuela, me dijo a qué hora tenía que estar en cada aula ya que algunos tenían clase en el aula y otros en el patio, me mostró los elementos, me presentó a la gente de la escuela, me contó la cantidad de alumnos por curso" (E6)*

*"Cuando llegué a la escuela me recibió la vicedirectora...hicimos todos los papeles, que también ahí me ayudaron con eso, y bueno justo estaba (un colega) dando clases así que fueron, nos presentaron...Me dijeron los grados que me tocaban o sea que correspondían, ... nos contaron que ellos (los docentes que los precedieron) estaban trabajando de esa forma, que ya venían hacía muchos años trabajando así, que nosotros si queríamos lo podíamos seguir llevando a cabo que sería como lo ideal de esa forma, y que sería ideal seguir con esa línea, siempre y cuando estuviéramos de acuerdo..." (E1)*



*"Me recibió la directora y la vicedirectora. Yo ya había hablado con el profesor porque justo nos conocíamos por la pileta y me había comentado cómo era la situación, como era la institución y a quien me tenía que acercar por cualquier inconveniente y quien era la directora y la vicedirectora.*

*Acerca de mi función me dijeron que aparte de dar las clases EF, tenía que acompañar el momento del comedor comunitario. Yo nunca había estado ni como profe ni acompañando ese momento. No sabía cómo era mi tarea, pero ahí me comentaron que yo iba a estar a cargo de un grupo y que ese grupo tenía que sentarse en una mesa que ya tenía designada y bueno yo tenía que ayudarlos a servir la comida y a mantener cierto orden, cierto control". (E3)*

En ocasiones la información recibida por miembros de la comunidad educativa, no coincidían con la percepción del novel:

*"De los chicos me habían dicho que era un grupo movido que les gustaba jugar al fútbol y ciertas características, pero después me encontré en cierta parte lo que me habían dicho, pero en cierta parte descubrí que les gustaba hacer otra cosa. Esa información me la dieron un poco entre todos, me sirvió la información, pero uno se va dando cuenta de otras cosas". (E3)*

*"...por ahí la secretaria me dijo séptimo es uff... la muerte, preparate, en un tercero hay una chica como que manda a los demás, que es más grande de edad, era un poquito más desarrollada que los demás, con algunos me daban algo, pero por ejemplo me dijeron con este tercero está todo bien, y los fui a buscar, fuimos al SUM, me presenté, corrieron 2 veces y una se puso bordó, le pregunté que le pasaba y ,me dijo que tenía un marcapaso, fui a ver a la secretaria, me dice: perdón me olvidé de avisarte, le dije que chequee si había algún otro caso, y ahí me dieron un listadito que tienen ellos". (E4)*

En cuanto al asesoramiento pedagógico, sólo se encontraron orientaciones relacionadas con darle continuidad al plan del suplido. Damos detalles en la categoría de planificación:

*"No me sugirieron que leyera nada. Yo a nivel personal vi el contenido completo que estaba trabajando el profe y busqué actividades para poder trabajar ese contenido específico y bueno, lo que el profe me iba dando o me había planteado en su momento" (E3)*

En un caso, los directivos incentivaron la continuidad de trabajo en parejas pedagógicas, es decir trabajar con los mismos grados o grados semejantes en paralelo con otro docente:



*"...ahí nos contaron que ellos estaban trabajando de esa forma, que ya venían hacía muchos años trabajando así, que nosotros si queríamos lo podíamos seguir llevando a cabo que sería como lo ideal de esa forma, y que sería ideal seguir con esa línea, siempre y cuando estuviéramos de acuerdo, bueno hablamos de eso, yo les dije que sí, que estaba de acuerdo que no tenía problema y ahí ya empezamos a trabajar". (E1)*

En cuanto al momento en el que se comienza a ejercer la función, en algunos establecimientos el docente llega o se presenta y comienza a trabajar después de conocer mínimamente el escenario, en otras llega y se hace cargo al instante:

*"... me pregunto si ya estaba listo para dar clase. Yo le dije que no, que no había planificado para ese día porque en la supervisión me dijeron que ese día no iba a tener que dar clases, así que empecé a la semana siguiente." (E2)*

*"Si, de todas las escuelas que he ido siempre es lo primero, es como que "llego el profe" a dar clase, los papeles pueden esperar viste... yo todas las escuelas y los cargos que tomé el primer día a dar clases enseguida". (E1)*

La tercera categoría de análisis guarda relación con la organización o gestión de la planificación, notamos que los/as docentes y los equipos directivos se encuentran dispuestos a compartir las planificaciones que circulan, y una vez que el docente novel logra acceder a ellas, se le permite realizar adecuaciones o modificaciones de acuerdo al estilo personal o a una fundamentación eventual que se demuestre conveniente.

Estos son casos en los que se facilitan las planificaciones de los profesores que ejercieron antes que ellos o de los profesores en uso de licencias cortas, con el aval para implementar ajustes:

*"...el profe me comentó también sobre su planificación. La idea mía era seguir con esa planificación dando actividades también nuevas..." (E3)*

*"Lo tomamos en marzo ese cargo, todos los años hacen lo mismo. La directora nos dio la planificación que ellos tenían y nos dijeron que nosotros la podíamos modificar, acomodar o seguir con esta misma línea que ellos bajaban de la escuela. El primer año mucho no teníamos mucha experiencia porque era el primer cargo de los dos, o sea que más o menos nos guiamos con eso y al otro año tomamos como base esa planificación, pero le fuimos dando nuestra impronta". (E1)*

En algunos casos no existía una planificación de referencia que permitiera orientar la inserción e imprimirle continuidad al proceso, o bien no tenían acceso a la misma.



*"...fui como medio en blanco porque no teníamos la planificación..." (E4)*

*"...pedimos la planificación la cual no estaba así que nos basamos en lo que nos dijo el director para poder avanzar ya que le mandaron un mensajito al docente y tardó 3 días en contestar..." (E4)*

*"no dormí pensando en el primer día, llevé pensadas un montón de ideas para primer día porque no sabía con quién iba a tener clase, en la asamblea me dijeron que cursos tenía" (E6)*

Para lograr articular con el docente suplido, varios docentes noveles buscaron contactarlo verbalmente en busca de orientación y paralelamente relevaron e indagaron particularidades de los estudiantes con miembros de la comunidad educativa para complementar datos y ampliar su conocimiento:

*"Me comuniqué con el profesor al que le hacía la suplencia para que me pueda asesorar qué era lo que estaba dando, ya que no había una carpeta de planificación." (E2)*

*"el docente que estaba y renunció me llamó para que fuera a la asamblea porque era linda la escuela, así que sabía un poco como funcionaba y que estaban haciendo, me puse en comunicación con el profe de la mañana que lo conozco para saber un poco más de la forma de trabajar" (E6)*

Los docentes ingresantes, cuando tuvieron acceso a las planificaciones, no expresaron tener dificultades para interpretar las Unidades Didácticas presentadas por los suplidos, ni manifiestan dificultades para adaptarse al tipo de planificación que se viene llevando adelante en la institución, pero como se dijo antes, deciden adecuarlas. En todos los casos decidieron hacer adecuaciones a las planificaciones. Si bien preguntaron y se asesoraron respecto de peculiaridades comunitarias y pedagógicas que venían funcionando, todos aplicaron criterios personales a partir de un diagnóstico propio que fueron elaborando con mayor o menor información.

*"Lo primero que trate de hacer es apoyarme en la unidad didáctica del profe no tenía planificación anual. No tuve dificultad con la unidad didáctica del profe ya que era sencilla y fácil de interpretar." (E2)*

*"La idea era que no quería fallar en relación a las edades. La planificación que había dejado el profesor anterior me la dieron y yo fui adaptando. Me sirvió de orientación y pude reorganizar los contenidos que iba a dar" (E1)*



*"...el profe me comentó también sobre su planificación. La idea mía era seguir con esa planificación dando actividades también nuevas, porque bueno yo hablé con el profe y el profe no lo había trabajado y entonces; para mí también era... todo eso, planificar todo eso, la primera vez y después llevarlo a cabo porque estaba muy lindo planificado, muy lindo, muy acomodado, no faltaba nada, pero el tema era llevarlo a cabo después". "La idea era continuar con la planificación y cuando él volviera él iba a cambiar por otra. El profe planificaba por UD. Yo también planifiqué por UD. Generalmente las UD depende del contenido y la cantidad de clases que normalmente se trabaja .... no supera entre las 6 u 8 clases". (E3)*

*"La directora nos dió la planificación que ellos tenían y nos dijeron que nosotros la podíamos modificar, acomodar o seguir con esta misma línea que ellos bajaban de la escuela. ...El primer año no teníamos mucha experiencia porque era el primer cargo de los dos, o sea que más o menos nos guiamos con eso y al otro año tomamos como base esa planificación, pero le fuimos dando nuestra impronta. .... con el correr de los años, como que le fuimos dando nuestra forma a la planificación. A principio de año entregamos el plan anual y después vamos entregando unidades didácticas cada 2 meses, por trimestres, eso también depende como te lo pida la escuela, por proyectos..." (E1)*

Algunos se apoyan en las virtudes del uso de las TICs para reconstruir y recurrir a sus planificaciones

*"...Trabajo en la computadora el armado de la planificación, escribo, pero no lo llevo en papel. Es un registro personal. Trabajo todo desde el drive lo cual me permite poder acceder sin tener la computadora, desde el celular." (E4)*

### **Hábitat o aspectos materiales para el trabajo en Educación Física.**

En la disciplina Educación Física, las condiciones materiales de trabajo, determinan en gran manera las posibilidades de recrear alternativas. Encontramos en las respuestas dadas por los entrevistados, que tanto la infraestructura, como los elementos de trabajo, no fueron señalados como obstaculizadores o como limitantes importantes para el desarrollo de la función docente.

Casi todos, expresaron que contaban con espacios físicos y con materiales suficientes y variados para el trabajo:

*"El espacio era muy amplio (el SUM) contaba con muchos materiales. Hay escuelas y colegas que no están tan bien equipados, pero en la escuela ... cuento con mucho material" (E3).*

*"Cuando empezamos teníamos un montón de materiales, pero después con los años entraron a robar un par de veces a la escuela y los fueron robando. Pero bueno, la escuela también en*



*ese sentido ha ido comprando algunos, hoy tenemos bastantes, no tenemos para tirar para arriba como se dice, pero no nos faltan recursos digamos, estamos bastante bien". (E1)*

*"El patio interior era chico, las clases las realizamos afuera en el patio que no tenía ningún tipo de límite, salvo el alambrado. Ellos estaban acostumbrados a tener la clase de educación física en la plaza que está enfrente a la escuela ya que el patio es un terreno sin nada y de tierra y piedras. Tenían pocos materiales así que recurrí a los juegos tradicionales" (E6)*

*"Contábamos con el SUM yo lo utilicé porque no me quería arriesgar a conocer el patio, uno no sabe con qué se puede encontrar es de tierra. Directamente me instalé en el SUM, me tocó en invierno, las mañanas eran muy frías. Y en cuanto a los recursos era... muy completo. Un depósito y una sala específica designada para EF, era compartido con la Señora de segundo ciclo y con el otro turno que es otra escuela. Se comparte el espacio y materiales con la otra profe el día que coinciden". (E2)*

Ante la falta de materiales o infraestructura, notablemente se posicionan en varios casos diciendo que es fundamental adaptarse a este tipo de condiciones y recrear las propuestas. Si las condiciones no son las ideales, los noveles expresan la capacidad para adaptarse y ser creativos.

*"El material y el espacio no creo que potencie o limite el trabajo como docente. Me doy cuenta ahora que hay que adaptar la propuesta al espacio que tengas. En esa escuela tenía un espacio amplio, ahora tengo un espacio muy muy reducido para trabajar. Hay que adaptarse a lo que haya". (E3)*

Igualmente expresan que no es ideal que las clases se desarrollen en patios de tierra y señalan la importancia de contar con materiales de trabajo.

### **Primeras experiencias de enseñanza: sensaciones, dificultades y estrategias de acción implementadas para abordarlas.**

En cuanto a las primeras experiencias en dar clases de Educación Física en la escuela después de recibidos, los y las docentes noveles cuentan que en el afán de adaptarse implementaron en sus planificaciones actividades recreativas.

*"...Fueron muchas sensaciones re lindas, mucha ansiedad. Sentí que estaba en offside. En casa me hice la idea de ese primer día...lo primero que pensé es que todos se movieran, que todos jugaran, esa era la idea no solo para la primera clase sino para cada uno de los grados y*



*cada uno de las clases y días. Que siempre todos jugaran, participaran, así que pensé actividades, no ir desde lo tradicional, que no digo que es malo, pero si hacer algo que los haga mover e incluso involucrarme yo para que también me conocieran, que se quiten el miedo, que sepan que me podían pillar, manchar a hacer un pase, ir ganando confianza". (E2)*

*"Lo primero que hice fue ver que alumnos me tocaban y pensar actividades para ese día. No tenía planificación del profe anterior así que llevé juegos y pensé en que jugaran y presentarme." (E4)*

*"Si, yo fui elaborando algunas (estrategias) en realidad tenía muchas cosas pensadas, punto a punto de todo lo que iba a trabajar, el profe me comentó también sobre su planificación. La idea mía era seguir con esa planificación dando actividades también nuevas ... En las primeras clases hubo algunos días que hubo que acomodar las cosas como que yo tuve que adaptarme a ellos, ellos se adaptaban a mí, pero yo tuve que adaptarme a ellos no era todo hacer lo que el profe decía era un rato jugar a lo que ellos les gustaban y otro a lo que el profe decía...Fue más que nada un ida y vuelta. ..Fue difícil porque eran varios grupos y porque eran muy numerosos y uno quiere que todo funcione de la mejor manera posible. Querés que todos jueguen, participen y después te das cuenta que no era todo color de rosas. Las cosas no son tal cual uno se las imagina." (E3)*

Se sorprenden de ciertos hábitos instalados como parte de un "currículum oculto" que da cuenta de paradigmas tradicionales de la formación en los que la corporeidad no poseía niveles de legitimación autónoma y en las que las horas de EF se destinaban a actividades escolares en las que claramente debería encontrarse incluido el profesor de Educación Física.

*"Me faltó el de plástica y hoy no tengo hora especial... ¿me los podés cuidar un ratito? (me los podés llevar un ratito), o tenemos reunión de padres, ¿me podés cuidar los nenes? Eso el primer año obviamente **como derecho de piso** lo pagamos, accedimos. Nos llevábamos los 2 grupos a la vez o en lugar de volverlos al aula como no habían terminado la reunión de padres tenías que volver a llevártelos otra vez a EF y era un quilombo porque tenías hasta 3 grados, era un montón. Pero bueno, yo con el pasar del tiempo con experiencia como que ya lo fuimos cortando, por ahí mi compañero accede un poco más, pero no. Porque nosotros no somos ni los que entretenemos.... eso que la reunión de padres se haga en la hora de EF a mí me molesta un montón". "...reuniones de padres, la verdad es que habrán sido muy pocas las que he participado". "Somos la hora libre del maestro, el que cuida los chicos cuando falta profesor, eso como que no se valora como si fuera una materia más, no se valora como matemática, no*



*se valora como naturales, ojo que no digo que las otras materias no sean importantes, pero no está al mismo nivel". (E1)*

Y también descubrieron otras tareas o funciones del rol docente, las cuales forman parte de la cultura escolar de las instituciones de las que formaron parte:

*"Me impactó o me asombró el tema de la merienda que no había tenido esa experiencia, no me habían informado por lo que desconocía, fue una situación desestructurada. El cuidado de los patios tampoco lo había vivenciado." (E4)*

En relación a la duración de sus primeras experiencias, manifestaron que las mismas habían sido de corta duración, por ejemplo:

*"...me dijo que era una semanita nada más, que la disfrutara." (E4)*

En relación con las sensaciones, emociones manifestadas por los y las docentes noveles en las primeras experiencias de dictado de la clase de Educación Física, la mayoría expresa haberse sentido algo nerviosos, con cierta ansiedad, dudas e incertidumbre en relación a si la clase y las actividades serían del agrado de los/as alumnos/as. Algunos de los entrevistados tuvieron que dar clases el primer día que se presentaron en la escuela, uno de ellos expresó haber extrañado a su pareja pedagógica.

*"...desde lo práctico fue más difícil porque desde lo práctico uno contaba con la pareja pedagógica siempre, con un apoyo y esta vez era todo solo, el cargo lo toma uno solo y esta vez me tocó y saber que yo tenía que hacerme cargo de la clase toda yo, no era vos haces esto y yo lo otro, nada era hacerlo todo yo. Nada extrañé la pareja pedagógica hasta que me adapté." (E2)*

Algunas otras de las expresiones vinculadas con las sensaciones y preocupaciones que sintieron al comenzar fueron: sentirse confiados y animados, pero con cierto temor vinculado a la aceptación del estilo de enseñanza y de las propuestas por parte de los estudiantes. Algunos temores habían sido alimentados por los rumores que circulaban en relación con la cultura de la institución receptora.

*"No se me presentaron mayores dificultades, las que se dieron las pude resolver en situación de clase. Creo que las prácticas y haber trabajado en un club más allá que era básquet me ayudó a poder afrontar la situación de estar frente a alumnos." (E4)*



*"Tenía mucho miedo, tenía miedo sinceramente. Porque yo conocía al profe, y el profe, yo lo veía y era un profe muy firme, era un profe que demostraba, o sea que, tenía carácter para estar frente a ese grupo de la escuela. Entonces yo como que quise demostrar enseguida apenas llegué, carácter, y después me di cuenta que no iba por ese lado, que uno tenía que ser como era y bueno que de a poco se iban a ir dando las oportunidades..." Esa primera clase, costó. Tuvimos que llegar a un acuerdo. Yo les preguntaba por sus juegos favoritos. Me comentaron que jugaban TODOS al fútbol. La idea no era sacar el futbol sino seguir trabajando con la unidad que había dejado el profe, sumar las actividades que yo había traído/planificado y no cortar sino sumar para que jueguen y se diviertan como les gustaba." (E3)*

*"No te voy a decir que no estuve nervioso porque te voy a mentir, fue cuando me dijeron que tenía que ir a buscar a tercer grado y ¿Qué doy? ¿Qué hago? ¿Qué digo? .... De mi carácter, yo creo que por ahí fuera de la escuela, paciencia cero, no tengo nada y que bueno me di cuenta de que en la escuela la tenés que tener, porque si no te vas enojado todo el día te vas sin voz todo el día. Yo creo que de trabajar en la escuela primaria más que nada, pude desarrollar la paciencia". (E1)*

El dialogar y permitir el asombro de los alumnos por las peculiaridades del practicante, sumó alegría y diluyó en cierta forma la tensión inicial:

*"Yo llego, habían llegado los alumnos y llega un niño que tendría 10 u 11 años, y me dice ¿vos sos el profe nuevo? Si (esperando la reacción) Y me miraba, me miraba.... Y después de un ratito le dice a un compañero: "zarpadas cejas tienen el profe nuevo". Eso siempre me causa gracia, en el momento me dejó tildado. Son muy observadores, quedó como una anécdota linda". (E3)*

En cuanto a la construcción de ciertos prejuicios vinculados al escenario en el que se inscriben las primeras experiencias:

*"siempre se han nombrado diferentes barrios como de tener cuidado, o de diferentes formas, siempre nos han sembraban miedo de esa forma, y era como que me tocaba justo en un lugar donde me habían sembrado el miedo del lugar y de todo eso, y la verdad es que fue totalmente distinto". (E3)*

En el corto tiempo que pudieron ejercer su rol, los docentes noveles lograron establecer relaciones con colegas, directivos, docentes y personal de servicios generales, algunas de estas expresiones dan cuenta de estas experiencias y las sensaciones que provocaron.



*"... en un acto el de 9 de julio, la directora se acercó y me preguntó si quería acompañarla en la bandera, obviamente no le iba a decir que no, para mí era importante. estoy muy agradecido, por darme el espacio, yo podría haberme ido." (E2)*

Las dificultades, emergentes y estrategias para abordar dichas situaciones, las y los entrevistados demuestran capacidad de resolución, observación y búsqueda de recursos para afrontar ese primer día, como así también capacidad para generar estrategias respetando los intereses de los y las estudiantes. Mayormente enuncian el uso del juego como llave o puerta de acceso al encuentro.

Algunas de las dificultades expresadas tienen que ver con la organización con la cantidad de grupos a los cuales tienen que dar la clase, los cuales pueden ser del mismo o distinto grado e incluso como así también de distinto ciclo.

*"Trabajar con tantos grupos fue impactante, pero me gustó y salió todo bien. En relación a esto no me costó organizarme, me preparé mentalmente y los fui mirando en el recreo, fui indagando cuáles eran los alumnos y los observé para ver cómo se comportan para tener una idea de cómo eran. Dialogar con las maestras me ayudó a reconocer a los grupos." (E4)*

*"Las dificultades, lo que me paso a mi es que se me complico con esto de ir a dejar a un grupo, sacar al otro y luego lo mismo, ordenar los elementos, es personal mío. Tenía media hora con cada curso, pero en 2 horas tenía 4 cursos, andaba a las corridas y mirando el tiempo para que me alcance para organizarme. No llegaba a dar todo lo que tenía planificado." (E2)*

### **La construcción de los vínculos con los y las alumnas en las clases:**

Al respecto la mayoría de los y las docentes destacan la predisposición de los alumnos/as en la clase de Educación Física y que los mismos expresan afecto hacia el profesor/a. Manifiestan haber elaborado estrategias de presentación para el primer día, algunos exponen la importancia de tener apertura y escuchar para incentivar el diálogo y que a pesar de la corta duración de las suplencias lograron vincularse con ellos/as.

*"El vínculo fue bueno, desarrollándose con normalidad. No fue un gran vínculo porque fueron solo 15 días y yo no iba todos los días, creo que iba tres veces por semana, no era un gran vínculo, pero fue muy bueno. Pudimos hablar mucho, a mí me gusta escuchar lo que te proponen y aprender. La participación de los alumnos está relacionada a la falta de escucha o porque en ocasiones se les imponen las cosas/algo sin que el otro quiera eso... o solo escuchar a cuatro o cinco e imponer eso a los otros veinte. De ahí la falta de ganas". (E3)*



*"Por ahí viste, los sextos, séptimos que ahora están en la preadolescencia viste, por ahí es más difícil entrar, o llegarles, aparte por ahí están medios rebeldes y lo que les planteas no les gusta, o este re flaco, viste que ahora te dicen esas cosas. Por ahí cuesta más llegar. Pero después de la relación, la verdad re bien". (E1)*

*"El primer día me vine re desafiado a casa, a pensar que podía hacer con ese grupo que no conectaba, porque como ya les dije con 3 grupos bien, pero con uno no conectaba. Entonces vine desafiado, a pensar nuevos juegos, actividades que los haga cooperar, que se llenen de valores. Ese fue el mayor reto, mayor desafío". (E2)*

### **El nexa con la Formación Inicial**

Por último, en cuanto a las herramientas aportadas o utilizadas de la Formación Inicial, ellos/as revelan haber recurrido a materiales y formatos abordados en Práctica docente como, por ejemplo, la planificación, y reivindican el dispositivo de parejas pedagógicas.

Manifiestan una actitud indagativa e intentan investigar recurriendo a las carpetas de la formación inicial y a otras fuentes.

*"Yo por suerte en mi experiencia en las prácticas de primaria di muchas clases, no tuvimos, a comparación de otros compañeros, un proceso interrumpido. Por suerte yo con mi compañero dimos varias clases. Nos costaron, nunca me voy a olvidar, a principio de año no sabíamos que hacer, salíamos todos transpirados, pero bueno ahí creamos, creo yo, estrategias que hasta el día de hoy algunas cosas me sirven, otras no... Mi carpeta de las prácticas la tengo así tal cual como me la dieron, corregida con la nota y por ahí ese año como que recurrí bastante a eso sobre todo las unidades que ya teníamos corregidas como para que no cometer errores." (E1)*

*"Siempre algo se usa, siempre estamos mirando. Guardé todo y tengo mucho material. Yo cuando cursé las prácticas sólo cursé 3 meses. Fueron muy pocas prácticas y ahora que soy co-formador en el jardín y veo que ellos tienen muchas prácticas siempre les digo que tienen que aprovechar mucho ese espacio". (E3)*

*"Me remití a la carpeta de práctica de mi cursada y a algunas actividades que había vivenciado en juego... Yo tengo todo en la compu, en drive tengo una carpeta que dice Instituto, todo lo que hice en el Instituto todo lo tengo organizado por año y materia, si quiero buscar algo lo hago ahí, hago un click y miró.*

*(E4)*



Consideramos importante mencionar que uno de los docentes entrevistados debió ejercer en pandemia, y que en ese período tuvo que experimentar la generación de propuestas disciplinarias e interdisciplinarias en un formato totalmente atípico tanto para él como novel, como para el resto del personal de la escuela. Estas modalidades de enseñanza no habían sido objeto de práctica en la Formación Inicial. El docente manifestó quedar impactado por las condiciones de vida de los estudiantes al acceder a realidades que quedaron al descubierto en la interacción con las familias, y se vio sorprendido en la vuelta a la presencialidad por evidencias de falta de desarrollo de habilidades psicomotrices acordes a la edad.

*"... en la pandemia cuando teníamos que hacer encuentros virtuales, que a eso se sumó que no todos los chicos se podían conectar, nos conectábamos en clase de EF y éramos 3. Y no podíamos hacer nada. Entonces por ahí decíamos bueno, vamos a hacer un juego con la profe de música, y ahí le fuimos buscando la vuelta ... tuvimos que articular, pero había varios profes que no querían y bueno no los podés obligar, no podés insistir..."* "A mí en lo personal la pandemia me sirvió para conocer la realidad de algunos chicos que uno en el día a día no está, por lo menos desde el rol de profe que los tiene dos veces a la semana, no sabía". *"... se nota mucho en los grados chicos, por ejemplo, primer grado, los nenes de primer grado del año pasado era como estar con salita de 4 porque los nenes de jardín lo pasaron en la casa"* (E1).

## **Conclusiones:**

Después de haber materializado y procesado las entrevistas en relación con el acceso y la inclusión al sistema educativo y a las instituciones de nivel primario por parte de docentes noveles en Educación Física (EF), expresamos conclusiones tentativas y provisionarias, a saber.

La gran mayoría no conocía ni los requisitos, ni las etapas de acceso al sistema, tampoco cuáles eran los lugares en los que se debían gestionar los trámites ni las modalidades a través de las cuales se hacía (presencial/virtual).

Los mecanismos que emplearon predominantemente los docentes sin experiencia para lograr el acceso al sistema educativo, son los de ensayo-error, dependiendo en gran medida de la capacidad para solicitar ayuda o colaboración que tuviera el que procuraba inscribirse. En algunos casos, con consecuencias muy delicadas como la pérdida de la oportunidad para ser parte de los listados como aspirantes al mercado laboral. Claramente se produce por desinformación o ausencia de formación, una vulneración de los derechos de acceso al sistema. Esta circunstancia,



en parte, se debe a la ausencia de un espacio sistemático en la Formación Inicial en el que se pueda orientar a todos los y las estudiantes del cuarto año para conocer e interpretar cómo funcionan las vías administrativas ineludibles que es necesario gestionar para dar el primer paso a la posibilidad de lograr una designación laboral. No olvidemos que, a la ausencia de referencias orientadoras, se le suma la irrupción de la pandemia en el año 2020 y parte del 2021, que cambió radicalmente las reglas de juego instalando ciertos cambios en los procedimientos administrativos que en algunos casos fueron eventuales, transitorios, y en otros, se implementaron y terminaron instalándose como modo de optimizar la gestión. Es probable que tantos cambios hayan contribuido a la desorientación o confusión de los aspirantes.

**Desde el Novel:** Podemos decir que el potencial instituyente del docente novel no prevalece en la cultura escolar durante el periodo de inserción profesional porque al recién ingresado le resulta prioritario e importante, conocer y diagnosticar ciertas cuestiones, a saber: cómo es la escuela, cómo son los alumnos y alumnas, cómo o qué se espera de él. Rara vez ingresan con sensación de autoridad y/o seguridad como para hacer prevalecer su criterio o posicionamiento. Otra forma de decir esto es que, el notable interés por adaptarse desde el rol de Profesor/a de Educación Física a una Práctica Docente que responda a las dimensiones de la dinámica institucional, reduce al mínimo, el potencial instituyente del novel. Esto se deja entrever en que casi todos/as las y los entrevistados demuestran un afán por adaptarse a lo que se le brinda y se le propone. Por un lado, esta actitud se corresponde a la necesidad de aprehender y adaptarse al contexto. Por ejemplo, al reflexionar sobre las condiciones materiales o el hábitat de trabajo, prácticamente todos expresaron su capacidad para funcionar con ajuste al escenario con el que se encontraron. Esto es positivo si nos enfocamos en el desarrollo de estrategias adaptativas, hacer con lo que se tiene, puesto que no caer en el inmovilismo de la carencia, siempre es una fortaleza. Sin embargo, también parece ser un indicio de conformismo al no evaluar ni prever el acceso a otras posibilidades con el fin de optimizar la tarea. Algo semejante ocurre con la planificación. El novel recupera el plan del docente suplido, lo interpreta de manera mayormente personal (encontramos solo un caso de trabajo en pares), y se le intenta dar continuidad quedando claramente expuesto que la realidad termina superando en muchos casos a la formalidad, sobre todo en decisiones en relación con el/los contenido/s y la forma de trabajo para los diferentes grupos de alumnos y alumnas. La planificación termina siendo un acuerdo entre el deseo de las y los alumnas/os y las expectativas del docente novel. En el mejor



de los casos el recién llegado retoma estrategias y planificaciones de su Formación Inicial. Sin embargo, a partir de las entrevistas, podemos decir que la planificación del docente suplido condiciona mínimamente las decisiones tomadas por el y la docente novel. En varios casos el novel expresa ver y estudiar de manera general la planificación, de ser posible busca dialogar con el suplido y luego la lectura de la realidad en definitiva termina condicionando en gran medida las decisiones de enseñanza. Analizar porqué la planificación del suplido per se, no resulta ser un elemento consistente para darle continuidad al proceso, podría constituirse en nuestro próximo objeto de investigación.

En cuanto a la resolución de un emergente como la Pandemia, el docente novel como novel, no pudo recrear o transferir los aprendizajes de la Formación Inicial por la ausencia de semejanza entre ambas prácticas y por el modo en el que esta situación afectó el escenario de vida de las personas. En este caso desplegaron un potencial heurístico al imaginar escenarios posibles, idealmente lúdicos, para activar la motricidad de los niños en espacios más o menos restringidos y empleados más para protegerse y resguardarse, que para desarrollarse y expandirse.

Por lo que se da en los escenarios de bienvenida del novel en EF, consideramos que es necesario formalizar los principios de la investigación en la acción para darle continuidad y ejercitar un proceso de auto-instrucción que debe comenzar en la Formación Inicial. Este proceso, orientaría la búsqueda y la escucha activa e interesada de todo cuanto ocurre en la institución receptora. El ir por los datos claves para interpretar la cultura institucional y las dinámicas en torno a las dimensiones de su funcionamiento, le permitiría al novel pensar colectiva y colaborativamente para que la brecha entre la/s teoría/s y la práctica se acorten y el profesional se transforme en un intelectual transformador. Alentar la actitud y la aptitud de búsqueda se complementará con una adecuada recepción, pero aun cuando esta no se produjera, garantizaría que el diagnóstico del novel no quede reducido solo a la Práctica Pedagógica.

**Desde la Dinámica Institucional:** No existe en las instituciones receptoras que formaron parte de la muestra, un protocolo o una dinámica de inclusión o acompañamiento al docente novel que permita orientar con ciertos criterios compartidos, la tarea. Por ejemplo: quién es el que va a recibir y encuadrar al docente en las particularidades de la función (las tareas propias de la Práctica Pedagógica y de la Práctica Docente), qué información se va a jerarquizar y cómo se lo va a acompañar. En varios casos los miembros del Equipo Directivo no se encontraban presentes y



recibían a los noveles otros actores. Ahora bien, cualquiera sea la persona que recibe al docente, prevalece el interés de que asuma inmediatamente su función, en lugar de activar ciertos mecanismos de adaptación. Se suelen resolver en primera instancia aspectos administrativos y de organización escolar, quedando relegado el proyecto educativo para el final (en el mejor de los casos). De hecho, la orientación pedagógica más común es la de proveer al recién llegado/a de la planificación del suplido sin mayores explicaciones, sugiriendo que se le dé continuidad o bien realicen las adecuaciones que crean convenientes o en función de un criterio propio. En algunos casos es el propio docente suplido quien facilita la planificación, pero en ningún caso se hizo mención de que se hubiera presentado el Proyecto Educativo Institucional de manera significativa como marco para la tarea específica, y como rasgo para impactar mejor en el alumnado de acuerdo a la cultura y la identidad de la escuela receptora, legitimando además de legalizar la función. Tampoco se recibe orientación precisa en relación con las y los alumnas/os en inclusión o que presentan conflictos socio educativos o patologías a tener en cuenta en el desarrollo de la clase. En ocasiones se proporciona información relativa a los gustos o preferencias lúdicas y la presencia de ciertos alumnos/as con particularidades a tener en cuenta, pero esta información no viene acompañada de las estrategias que se vienen empleando para darle tratamiento al proceso en cada caso.

Los noveles ingresan gestionando con cierta autonomía su inclusión, desde presentarse a la mayoría del personal, hasta conseguir los planes en curso, que normalmente son unidades didácticas. Van recorriendo la escuela y descubriendo espacios y posibilidades en el día a día. De hecho, prácticamente ninguno mencionó haber sido invitado a encuentros en los que se analizara o estudiara la planificación a diferentes niveles (la planificación institucional, los proyectos interdisciplinarios o la planificación de la disciplina), y en uno de los casos, el novel fue excluido de un par de reuniones de padres y tuvo que afrontar que se le pidiera hacerse cargo o entretener a los alumnos durante el desarrollo de las mismas, incluso en un horario en el que no le correspondía.

Podríamos decir que estas dinámicas logran integrar al profesor/a novel en Educación Física pero no logran incluirlo.

Consideramos delicado que el profesor de EF quede relegado al cuidado de los niños y sea excluido de momentos en los que pueda manifestar su enfoque o perspectiva de los problemas y las necesidades que detecta, espacios y momentos en



los que debería ser parte tanto de la discusión, como de las decisiones que se toman. Es más, el novel que denunció haber experimentado estas situaciones, expresó que su colega vivió cosas semejantes y que aceptaron lo que las maestras de grado proponían, no porque consideraban que estuviera bien, sino porque en algún punto entendían que debían pagar cierto **derecho de piso**, que es como decir que tenían que hacer el trabajo menos deseado para luego poder ejercer su derecho a ser parte de las decisiones académicas y la comunicación con las familias. Revisar la mirada tradicional que los equipos de conducción, y por extensión la comunidad educativa, tienen en relación con el rol del Profesor de EF para favorecer su legitimación, en algunos casos, parece seguir siendo necesario. Tal vez no en la teoría, pero sí a nivel de las prácticas instituidas. Es preciso que el cambio de paradigma se refleje en acciones instituyentes que valoren la mirada de los profesores de la corporeidad y la motricidad en todas áreas de la enseñanza en la escuela.

Al docente novel, no se lo recibe como a alguien que pueda aportar, al menos desde su percepción fresca e inaugural, sino solo como quien debe continuar con lo que viene funcionando, tal y como viene funcionando. Tal vez por esto es que, en el recibimiento del novel, prevalecen las charlas que aportan información para articular la continuidad y no se averigua cuáles son las expectativas, las necesidades y las fortalezas con las que éste ingresa a la institución. Es decir, el novel hace un diagnóstico de las dimensiones de la institución que debe atender desde la función o el rol que va a desempeñar, pero la institución no emplea ningún diagnóstico dirigido a indagar qué tipo de ser humano y/o profesional es el que ingresa para hacer conciliar esto último con lo primero. Esto se deja entrever en que las charlas con las que se recibe a los noveles consisten en un encuadre muy elemental que pasa por aclarar:

- donde se encuentran los grados que les corresponden por la designación,
- Cuál es el lugar y los materiales de trabajo,
- Qué tiene que presentar en términos administrativos (declaración jurada, designación, fotocopia de DNI para el legajo, etc.),
- Qué tiene que firmar cotidianamente,
- No inmediatamente se le informa sobre los proyectos de los cuales se deberán hacer responsables por constituir instancias clásicas o propias de una cultura institucional que se recicla y de la que aún no han podido intervenir: el día de la primavera, el día del estudiante, los intercolegiales, el plan de natación, etc.,



- En ocasiones, no siempre, se les presta la planificación del docente suplido. Sin embargo, suelen conseguirla producto del contacto directo con el mismo.

En la recepción por parte de las autoridades o de las y los integrantes de la comunidad educativa, se promueve también que el novel se enfoque más en la Práctica Pedagógica que en la Práctica Docente. Esto porque urge que comience a dictar clases, incluso antes de interiorizarse respecto de: cómo está constituida la POF, cuáles son los rasgos de la comunidad, y/o cual es la misión y visión fundamental del Proyecto Institucional.

Estas charlas no incluyen tampoco la indagación de expectativas o de las características del docente novel, ni el empleo de estrategias de reconocimiento de la comunidad (tanto de los integrantes de la escuela como el acceso al conocimiento de las familias), tampoco se repasan ni se exigen las responsabilidades inherentes a la función conforme establece el estatuto, no siempre se los integra a las reuniones de padres, y rara vez son observados en su función. Es muy importante destacar, que, en el caso de los profesores de Educación Física noveles, es ampliamente probable que hayan tenido experiencias de ejercicio docente en contextos socioeducativos por fuera de la red formal de enseñanza, con lo que poseen una mirada enriquecida por estas experiencias que bien canalizadas podrían enriquecer ciertas prácticas instaladas.

**DE LA FORMACIÓN INICIAL:** Los docentes noveles ejercitaron dispositivos de ingreso e inclusión a las instituciones educativas durante la Formación Inicial en las Prácticas Pedagógicas del tercer y cuarto año. La experiencia de presentarse y enmarcar tanto la Práctica Docente como la Práctica Pedagógica, la resolvió mayormente el docente formador, quien, no sólo precedió al alumnado y allanó variados trámites relacionado con el ingreso, sino que también orientó mucho, junto con el co-formador, a los y las estudiantes/practicantes en relación con determinados alcances y características del rol en contexto, y ciertos rasgos de la cultura institucional. Por lo tanto, el nexo fuerte en las escuelas sede con las que se produce la articulación durante el período de las prácticas, es la o el docente formador y la o el co-formador. Esto cambia radicalmente en la inserción profesional, pasando de una situación de dependencia, a una de interdependencia en la que deben aparecer otros referentes orientadores.

En la formación inicial, para implementar y hacer un buen seguimiento de los y las estudiantes, resulta imposible hacer que experimenten una inmersión y un despliegue del rol tan abarcativo como el que debe desempeñar posteriormente en las



primeras experiencias profesionales. De hecho, prácticamente ningún entrevistado manifestó dificultades para resolver la enseñanza en el marco de la Práctica Pedagógica. Sin embargo, sí se sorprendieron en relación con ciertas funciones que hasta ese momento no parecían ser parte del rol, y siguen sin experimentar otras que sí corresponden al rol, pero cuyo ejercicio no reclaman porque no se les orientó en la Formación Inicial ni en la Institución receptora. En tal sentido, notamos dos cuestiones:

a.- En la formación inicial, a través de la figura del docente co-formador, no se promueven varias de las vivencias relacionadas con la Práctica Docente que son inherentes a la función futura y en servicio, no es posible que le sorprenda a un novel una función tan básica y compartida como la de cuidar un recreo.

b.- La inclusión del residente, al menos como espectador, es posible, a excepción de aquellas situaciones en las que la escuela procura resguardar la confidencialidad de la información que es preciso intercambiar en relación con las y los niñas/os y sus familias, a no ser que el residente se encuentre involucrado directamente.

Si como señala el Marco del Diseño Curricular del IFDCEF, es deber de la Formación Inicial, garantizar un primer nivel de apropiación que permita al egresado estar en condiciones de afrontar las primeras experiencias laborales, debemos reconocer que esto en la actualidad, se logra parcialmente y que sería deseable enriquecer las experiencias de estas prácticas para familiarizar a los futuros noveles respecto de la función expandida al marco de la Práctica Docente.

Ahora bien, ni en el período de la Formación Inicial, ni en la etapa de ingreso a la primera institución educativa vemos que se pueda garantizar plenamente el vivenciar todas las facetas del desempeño del rol en relación con ambas prácticas y en relación con las dimensiones del funcionamiento institucional. De hecho, en cierta forma es un alivio que los Equipos de Conducción no le exijan al ingresante toda la actividad que conlleva su función. Esto probablemente es debido a que no se cuenta con el tiempo para hacerlo (muchas veces es propio del trabajo institucional en el mes de febrero previo al comienzo de clases) o a que no se quieran sacrificar horas de clase para interiorizar al recién llegado. En cualquier caso, las entrevistas dan cuenta de la ausencia de una verdadera "cultura de la inserción a la cultura institucional".

A modo de cierre, la ausencia de una adecuada *"inserción a la cultura institucional en la formación inicial"*, combinada con una ausencia de una *"cultura de la inserción en las instituciones receptoras del novel"*, podría ser un factor de alteración del



continuo o un obstáculo a la posibilidad de construir un adecuado "corredor adaptativo". Si bien los autores refieren a corredor adaptativo como acciones a implementar desde la inserción del docente en la escuela, nosotros creemos que este corredor debería comenzar a orquestar desde, o a partir, de la Formación Inicial con estrategias que sin dudas no sería sencillo implementar pero que podrían favorecer notablemente el desarrollo de una identidad particular a partir de una participación real y activa en la vida de las escuelas primarias.

## **Recomendaciones sugeridas:**

Por lo concluido previamente, creemos que es fundamental articular ciertas estrategias para mejorar lo que viene funcionando.

Una podría ser seguir alentando la autonomía del docente novel en todo lo que concierne a solicitar, recibir y dar ayuda. Si bien la investigación fue pensada para proyectar un acompañamiento acorde a los problemas que se manifestaron en el proceso de inserción e inclusión, en el caso de que los andamiajes por parte de la institución formadora o la receptora fallen, esto nunca debe suponer la inmovilización o el estancamiento del novel. De hecho, no lo supone, porque como vimos, las y los profesores van construyendo redes propias de contención cuyo valor nunca hay que deprecia. Si estas iniciativas de investigación y descubrimiento de la realidad se formalizan y se socializan en grupos virtuales especialmente diseñados, toda esta información circulante serviría para activar a quienes se encuentran necesitando orientación. Ahora bien, la proliferación de información podría también confundir y generar el efecto opuesto, esto es, desorientar por el exceso de datos que en ocasiones resultan contradictorios, por lo que no puede ser la única estrategia. Podemos rescatar la idea de Expertos Adaptativos o personas preparadas para un aprendizaje eficiente toda la vida.

Otra estrategia sería promover una adecuada inserción a la cultura de las instituciones en la Formación Inicial. Fortalecer las acciones del rol docente que son complementarias a la práctica pedagógica durante el transcurso de las residencias en el tercer y cuarto año del profesorado, sería un pilar fundamental. El otro pilar sería el brindar colaborativamente y en acuerdo con las supervisiones de nivel y/o con los gremios, capacitaciones obligatorias y cercanas a la finalización de los estudios o de la carrera.



Otra estrategia, tan importante como las anteriores sería el lograr transformar en agenda de discusión en la supervisión el tema de las maneras en las que se recibe a un novel en las instituciones. Este tema debe estar articulado con el de las designaciones y los tiempos desde la toma de posesión y el ejercicio efectivo de la enseñanza en los patios. Consideramos fundamental la existencia de un momento para que el novel se ponga en situación, se empape de realidad y pueda pensar y expresarse antes de entrar en acción. El acompañamiento más concomitante lo harían personas de la propia institución, pero de no existir disponibilidad debería ofrecerse algún servicio en línea brindado por el instituto para al menos orientar, conectar y hacer sentir acompañado al novel en las dimensiones administrativas, pedagógicas o socio comunitarias. No está claro en este momento quienes podrían encargarse de esta cuestión.

#### **Acciones de Transferencia y estrategias de divulgación previstas:**

La primera acción de transferencia y divulgación que imaginamos en relación con este proyecto de investigación, consiste en la socialización de los resultados obtenidos mediante su publicación en el repositorio institucional. No para que quede como documento que constituya un mero antecedente en el tema, sino con la finalidad de socializar entre los colegas que participan en la formación y reforzar así, mediante variados organizadores de la enseñanza, los aspectos o cuestiones a mejorar en cada unidad curricular y sobre todo en las acciones de articulación entre las unidades del mismo o diverso campo. En la misma línea, podrían programarse jornadas de divulgación entre docentes interesados en generar algún proyecto de extensión en torno a esta problemática. Incluso se podrían organizar debates entre los alumnos avanzados para socializar los hallazgos de la investigación y las propuestas de acompañamiento en curso para que puedan manifestar su percepción. La mirada del alumno sería un aporte de gran valor.

La segunda acción de transferencia y divulgación tiene relación con el propio docente novel, que ahora percibe y conoce la intención de analizar su problemática y se ve beneficiado de cualquier tipo de dispositivo de contención, escucha y sobre todo acompañamiento que pueda pensarse y comenzar a proyectarse de manera colaborativa con las "escuelas sedes", o instituciones receptoras de profesionales recibidos recientemente.

También consideramos apropiado que todas las escuelas puedan informarse respecto de la investigación porque si se tratara de una institución educativa que está atravesando una experiencia innovadora relacionada con el acompañamiento de



docentes noveles, y no fue seleccionada para la muestra, quedaría fuera de nuestro relevamiento la posibilidad de incluir ideas variadas. En tal sentido, las escuelas primarias deberían conocer esta iniciativa con la posibilidad de aportar ideas o manifestarse con diversos intereses e información.

Finalmente pensamos que sería interesante construir redes de comunicación entre docentes noveles, los que fueron parte representativa del universo y los que no, para socializar experiencias y hacer aportes a partir de las trayectorias particulares de inserción. En estos grupos podrían eventualmente participar también docentes de la formación como modeladores.

## Referencias Bibliográficas:

- Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro - Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Anijovich R., Cappelletti G., Mora S., Sabelli M.J. (2018, enero). Transitar la formación pedagógica - Dispositivos y estrategias - Editorial PAIDOS.
- Bausela-Herreras E. (s.f.). PROFESOR PRINCIPIANTE VERSUS PROFESOR EXPERTO: DETECCIÓN DE DIFICULTADES - VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Disponible en [https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/1714/4\\_PROFESOR.pdf?sequence=2](https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/1714/4_PROFESOR.pdf?sequence=2)
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, (pp 317-328) Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Física (2015). Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Educare (San José)*, 19 (2), 285-301. En Memoria Académica. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf)
- Dietrich M., Jürgen N., Ostrowski C., Klaust Rost (2004). Metodología General del Entrenamiento Infantil y Juvenil. Ed. Paidotribo, p.156.



- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, pp. 285-301. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica - Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>
- Fernández L. (2005), *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Ed. Paidós
- García Gómez y González A. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Revista Acción Pedagógica* N° 19 - Enero/diciembre, 2010 - p. 116-125 - Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3435170>
- Granados Romero, J., Tapia Ubillus, A., Fernández Sierra, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU- Revista de docencia Universitaria* - Vol. 15(2), 163-178 ISSN: 1887-4592.
- Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241. Disponible en: [\(PDF\) Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario](#)
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante - inserción a la docencia*. Ediciones Octaedro. Disponible en [https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf)
- Martín-Gutiérrez et. al. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de docencia Universitaria*, Vol. 12 (4), p. 141-160 ISSN: 1887-4592 REDU. Disponible en: <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137757/Mart%C3%A9n-Guti%C3%A9rrez%3BConde-Jim%C3%A9nez%3BMayor-Ruiz%20-%20La%20identidad%20profesional%20docente%20del%20profesorado%20nove....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcelo García C. (2008). *El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia*. Biblioteca Latinoamericana, núm. 20. Colección dirigida por José Manuel



- Esteve y Ángel I. Pérez, Editorial OCTAEDRO- ISBN: 978-84-8063-352-9 -Edición electrónica, p.9 y 10.
- Martin-Gutiérrez (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. Vol. 12 (4), 141-160 ISSN: 1887-4592 p.143.
- Meschman, C. (2014). Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad profesional del Profesor en Psicología. Anuario de Investigaciones Online ISSN 1851-1686, Vol. 21 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862014000100009](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100009)
- Perrenoud, P. (2018). Diez nuevas competencias para enseñar - Invitación al viaje. Editorial NOVEDUC - 2da. Edición.
- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. REIFOP, 11 (2). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/>)
- Sanjurjo, L., Caporossi A., España A., Hernández A., Alfonzo I., Foresi M. (2018). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. HOMOSAPIENS ediciones.
- Sirvent M. T. (1983). Estilos Participativos ¿Sueños o realidades?
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista de currículum y formación del profesorado* Vo. 13 N° 1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/1066/V/13>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Apoyo y Desarrollo Profesional de los Docentes Noveles - Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Yuni y Urbano (2006). Técnicas para investigar - Recursos metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Vol. 1 y 2 - Editorial Brujas
- Rivas, A. (2021, noviembre 26). Cómo hacer la Bibliografía con Normas APA. Guía Normas APA. <https://normasapa.in/como-hacer-una-bibliografia/>  
Más información aquí: <https://normasapa.in/como-hacer-una-bibliografia/>



## Anexo

### Entrevista (Preguntas orientadoras)

Nombre:

Año en el que se recibió:

Año que accede al cargo:

Institución en la que se desempeña:

Edad:

### Acceso al Sistema:

¿Cómo accediste al cargo? ¿En qué nivel? y qué duración tuvo la suplencia, interinato, etc.

¿Tenías noción o claridad informativa respecto a cómo ingresar en el sistema educativo en los diferentes niveles y modalidades?

- Si tu respuesta es Si ¿precisaste información adicional? ¿De qué tipo?
- Si tu respuesta es NO ¿quién te asesoró?

Después que tomaste el cargo y que accediste a la posibilidad de dar clases

¿Qué te imaginabas que iba a pasar al momento de llegar al establecimiento educativo?

¿Qué sensaciones o sentimientos te invadieron estos primeros días?

¿Qué herramientas o estrategias elaboraste o pensaste para tu presentación en la Institución?

### El primer día:

¿Quién o quiénes te recibieron en la Institución Escolar y cómo?

¿Podés recordar qué te dijeron en primera instancia?

¿La persona que te recibió fue quien encuadró tu función o alguien más?

¿En qué consistió la información inicial que recibiste?

¿Conociste o te presentaron algún otro miembro/s de la comunidad educativa?

¿Con quienes estableciste vínculos los primeros días?

¿Qué información intercambiaste con ellos/as?

¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaste al ingresar al establecimiento educativo?

¿Cuáles fueron las fortalezas que te permitieron ingresar al establecimiento?

### La práctica profesional:

#### Planificación:



Con respecto a la planificación, ¿qué sucedió, qué información recibiste sobre el/los grupos que tendrías?

¿Qué documentos consultaste a nivel personal y cuáles fueron prescriptos como ineludibles para el desempeño de tu función?

¿Cuál te sirvió más? ¿Tuviste alguna dificultad al momento de consultarlos?

¿Qué tipo de planificación decidiste elaborar y por qué?

¿Lograste algún tipo de acuerdo al momento de planificar? ¿Con quién y cuáles?

Te sirvieron los aportes de la formación inicial ¿utilizaste herramientas de Unidades Curriculares?

¿Cómo decidiste por dónde empezar? ¿por qué? ¿Cómo resultó esta decisión?

¿En alguna ocasión te solicitaron realizar un diagnóstico de los grupos en los que desempeñabas el rol docente? ¿Cómo lo realizaste?

¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades que tuviste al realizarlo?

### **Las primeras clases:**

Cuando comenzaste a dar clases:

¿Tuviste que dar clases el primer día?

¿Cómo fue esa primera clase?

¿Qué decidiste hacer y por qué?

¿Cómo te presentaste? ¿Recordás que les dijiste en esa primera clase?

¿Qué cosas te impactaron más?

¿Qué cuestiones de la práctica te desestabilizaron o dificultaron la misma? ¿Pudiste resolverlas? ¿Cómo?

Y qué cuestiones te hicieron sentir a gusto, tranquilo/a?

¿Qué cosas te hicieron sentir ganas de abandonar y qué cosas promovían el deseo de volver?

### **Recursos didácticos:**

En relación a los recursos materiales o espacios

¿Cómo eran los recursos materiales (espacio - elementos) en la escuela?

¿Cuáles potencian o limitan tu práctica pedagógica?

¿En algún momento se trató este tema? ¿cómo mejorar estos recursos?

### **La relación con las/os alumnos/as:**

¿Cómo fue el proceso de construcción del vínculo con los/as alumnos/as?



¿Cómo era la relación con los/as alumnos/as? ¿Tuviste alguna dificultad? ¿Cuál/es y cómo la/s resolviste/s?

¿Qué estrategias utilizaste para que tus alumnos/as prestarán atención, para mantenerlos/as motivados/as y participaran activamente de la clase? ¿Te dieron resultado?

Las dificultades relacionadas con la comunicación y participación de los alumnos/as en la clase ¿con qué aspectos te parece que están relacionados?

### **La Institución educativa:**

Si tuvieras que definir el ambiente de la escuela ¿Qué dirías? o ¿Cuáles podrían ser las debilidades o fortalezas de la misma?

Desde el ingreso al establecimiento ¿En qué reuniones participaste o fuiste convocado? ¿Qué lugar tuvo la EF en esas reuniones compartidas con otras áreas? ¿qué intervenciones pudiste hacer? o ¿Cuáles te parecieron más significativas?

¿Pudiste participar o generar algún proyecto?

¿Fuiste observado en alguna ocasión? ¿por quién? ¿recibiste alguna devolución?

¿Cómo resultó la misma?

### **Sensaciones y Emociones:**

¿Qué aspectos de tu carácter te parece que evolucionó?

De acuerdo a cómo fue tu experiencia de ingreso a la docencia a lo que nos contaste

¿qué más dirías o que quisieras agregar?

¿Qué estrategias se te ocurren pueden contribuir a mejorar o cambiar este ingreso?