



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Viale, Mariana Noelia

El proceso de construcción de la identidad de los docentes noveles : el caso de los profesores del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Viale, M. N. (2021). *El proceso de construcción de la identidad de los docentes noveles: el caso de los profesores del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3435>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El proceso de construcción de la identidad de los docentes noveles: El caso de los profesores del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Trabajo final integrador

Mariana Noelia Viale

viale.mariana.noelia@gmail.com

Resumen

En los últimos años las Universidades Nacionales de reciente creación atendieron a la masificación de la matrícula mediante la contratación de nuevos docentes. Algunos de ellos no cuentan necesariamente con formación pedagógica e inician su profesión académica en el seno de dichas universidades. En este contexto, los docentes noveles deben enseñar a sus estudiantes a la vez que deben aprender a ser docentes, en general cargados con las mismas responsabilidades que sus pares más experimentados. La complejidad que presenta la construcción de la identidad de estos docentes está influenciada por diferentes dimensiones que resultan interesantes de relevar y analizar para poder diseñar estrategias de acompañamiento a los mismos. En el presente trabajo se realizó un análisis del caso de los docentes noveles del Ciclo Inicial (CI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Dicha institución comenzó con su primera cohorte en el año 2011 en Florencio Varela, una ubicación estratégica para la misión de la institución: promover el desarrollo socio-económico de una de las regiones más rezagadas de la Provincia de Buenos Aires. La UNAJ está organizada en cuatro Institutos, entre los cuales el Instituto de Estudios Iniciales (al que pertenece el CI), tiene la responsabilidad de recibir a todos los estudiantes, muchos de los cuales son primera generación de universitarios, en su primer acercamiento a la educación superior. El objetivo general del trabajo fue describir las dimensiones que se articulan y se ponen en juego en la construcción de la identidad docente en noveles de la UNAJ pertenecientes al CI y relevar que dispositivos ofrece la universidad para dar respuesta a las inquietudes e inconvenientes que surgen en estas primeras experiencias. El análisis derivado de este trabajo de investigación podría contribuir en un futuro a establecer propuestas o estrategias de acompañamiento en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad docente.



TRABAJO FINAL DE INTEGRACIÓN

“El proceso de construcción de la identidad de los docentes noveles: El caso de los profesores del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche”

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Autora: Mariana Noelia Viale

Director: Fernando Bifano

Codirectora: Elisa Pérez

Buenos Aires, Argentina. Año 2020.

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
Descripción del contexto que da origen al trabajo de investigación	3
Marco conceptual inicial	6
OBJETIVOS DEL TRABAJO	11
METODOLOGÍA	12
Primera etapa: Obtención de datos cuantitativos generales	12
Segunda etapa: Entrevistas en profundidad y análisis cualitativo.....	13
Tercera etapa: Relevamiento de los dispositivos de apoyo con los que cuenta la UNAJ.	15
RESULTADOS	16
Primera etapa: Obtención de datos cuantitativos generales	16
Segunda etapa: Entrevistas en profundidad y análisis cualitativo.....	17
Tercera etapa: Relevamiento de los dispositivos de apoyo con los que cuenta la UNAJ.	30
CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	34
BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXO 1. ESQUEMAS DE LOS DOCENTES	43
ANEXO 2. GUIONES DE ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES	47
ANEXO 3. CODIFICACIÓN DE LOS RELATOS EN EL PROGRAMA ATLAS.TI	50

RESUMEN

En los últimos años las Universidades Nacionales de reciente creación atendieron a la masificación de la matrícula mediante la contratación de nuevos docentes. Algunos de ellos no cuentan necesariamente con formación pedagógica e inician su profesión académica en el seno de dichas universidades. En este contexto, los docentes noveles deben enseñar a sus estudiantes a la vez que deben aprender a ser docentes, en general cargados con las mismas responsabilidades que sus pares más experimentados. La complejidad que presenta la construcción de la identidad de estos docentes está influenciada por diferentes dimensiones que resultan interesantes de relevar y analizar para poder diseñar estrategias de acompañamiento a los mismos. En el presente trabajo se realizó un análisis del caso de los docentes noveles del Ciclo Inicial (CI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Dicha institución comenzó con su primera cohorte en el año 2011 en Florencio Varela, una ubicación estratégica para la misión de la institución: promover el desarrollo socio-económico de una de las regiones más rezagadas de la Provincia de Buenos Aires. La UNAJ está organizada en cuatro Institutos, entre los cuales el Instituto de Estudios Iniciales (al que pertenece el CI), tiene la responsabilidad de recibir a todos los estudiantes, muchos de los cuales son primera generación de universitarios, en su primer acercamiento a la educación superior. El objetivo general del trabajo fue describir las dimensiones que se articulan y se ponen en juego en la construcción de la identidad docente en noveles de la UNAJ pertenecientes al CI y relevar que dispositivos ofrece la universidad para dar respuesta a las inquietudes e inconvenientes que surgen en estas primeras experiencias. El análisis derivado de este trabajo de investigación podría contribuir en un futuro a establecer propuestas o estrategias de acompañamiento en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad docente.

INTRODUCCIÓN

Descripción del contexto que da origen al trabajo de investigación

En las últimas décadas en las universidades de América Latina se observó una continua e intensa masificación de la matrícula, acompañada por la creación de nuevas instituciones (Ezcurra, 2011). En la Argentina, siguiendo esta tendencia, durante los últimos años se han implementado políticas de expansión del sistema de educación superior público llevando a que el 32% de las instituciones existentes al año 2016 fueron creadas durante los 13 años anteriores. Asimismo, el crecimiento del número de personas que acceden al sistema público de educación superior fue de algo más de un 20% en el término de 10 años (Fernández y col., 2017). Por este motivo, la cantidad de personas que se dedican actualmente a la docencia ha aumentado significativamente, y muchos profesionales la consideran como una profesión parcial, suplementada por otros trabajos (Marquina y Lamarra, 2008). Es preciso tener en cuenta que en la actualidad es común encontrar en las universidades profesores que no cuentan con una formación pedagógica, sino que comienzan a ejercer la docencia con los conocimientos asociados únicamente a la disciplina de la que provienen (Lombardi y Mascaretti, 2015). Incluso cuando el docente tiene formación de base relacionada con la docencia, aparecen otras competencias como emergentes de las transformaciones de un escenario universitario que complejiza la tarea de enseñar con nuevas demandas y desafíos. Una universidad que se masifica, que abre sus puertas a grupos sociales que históricamente quedaron excluidos, con los retos que plantea el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles para enfrentar las altas tasas de abandono, entre otros temas contemporáneos, obligan a problematizar la cuestión de los saberes, habilidades y disposiciones necesarios para afrontar la enseñanza en las universidades (Ceresani y Mortola, 2018). En este contexto, cómo se aprende a enseñar ha sido una preocupación constante de los investigadores en educación en las últimas décadas.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) es una de las universidades argentinas más nuevas, donde se observa el fenómeno descripto. La institución fue creada mediante la Ley Nacional N° 26.576, que fue sancionada en diciembre de 2009 y

promulgada mediante su publicación en el Boletín Oficial el 5 de enero de 2010. Durante ese año se designó al rector y se formuló el Proyecto Institucional y el Proyecto de Estatuto, con recomendación favorable de la CONEAU. La Ley de creación estableció como su sede central y asiento de las autoridades, la ciudad de Florencio Varela de la Provincia de Buenos Aires.

Uno de los hitos históricos más importantes que marcaron el desarrollo de la UNAJ es su nombre. Lleva el nombre de un hombre de la cultura nacional, inscripto en un ideario político e ideológico particular, el de Arturo Jauretche. La universidad asume ese ideario, fijando como eje estructurador de su devenir el desarrollo endógeno del país, proponiéndose como desafío principal mejorar las condiciones de vida de una de las regiones más pobres y rezagadas de la provincia de Buenos Aires. En base a esta meta, en el estatuto de la UNAJ se hace referencia a la misión primaria de la institución que incluye contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida. Esto se reivindica en los objetivos de la universidad, que incluyen la promoción de acciones tendientes al desarrollo socio-económico regional y la necesidad de garantizar una funcionalidad y una operatividad que propendan a solucionar sistemática y permanentemente problemas relacionados con las necesidades de la región. También en el Estatuto se refleja la preocupación de la universidad por el tema de la inclusión educativa de calidad, garantizando favorecer la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar estudios y promover la igualdad de oportunidades en materia de género, entre otros.

En marzo de 2011 comenzó el primer ciclo lectivo con 2.046 ingresantes efectivos. En ese momento la oferta académica era de 11 carreras enmarcadas en los Institutos de Ingeniería y Agronomía, de Ciencias Sociales y Administración, y de Ciencias de la Salud. 7 años después el número de carreras se duplicó y el número de alumnos aumentó en un orden, demostrando la necesidad de la UNAJ en el territorio.

En el año 2012 se implementó por primera vez el Curso de Preparación Universitaria (CPU) como instancia de ingreso no eliminatorio y se creó el cuarto y último Instituto

que al día de hoy tiene la UNAJ, el Instituto de Estudios Iniciales (IEI). El IEI se fue desarrollando como un pilar fundamental de la UNAJ bajo el objetivo de fortalecer la formación de los estudiantes en el ciclo inicial y teniendo en cuenta las dificultades existentes en la articulación entre el nivel medio y el nivel universitario. Para su constitución, se trabajó con los ejes de contenidos y competencias en las áreas disciplinarias claves, con la finalidad de consolidar habilidades, crear sentido de pertenencia institucional y una identidad como estudiantes universitarios. El IEI tiene a su cargo los dos tramos iniciales de la formación de todos los estudiantes de la UNAJ: el CPU que consta de 3 materias (Lengua, Matemática y Taller de Vida Universitaria) y el Ciclo Inicial (CI) que consta de 4 materias (Taller de Lectura y Escritura, Matemática, Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales). Además, las materias de Lengua y Matemática del CPU se ofrecen en el CI en forma de talleres durante el cuatrimestre para los estudiantes que no aprobaron la materia durante el transcurso del CPU, ya que el mismo es obligatorio pero no eliminatorio. Ambas instancias constituyen un diseño institucional y académico que ofrece a los ingresantes conocimientos y herramientas básicas e indispensables para su incorporación a la vida universitaria. El propósito principal es proveer algunos elementos formativos que les resultarán indispensables para su futuro desempeño y realizar un diagnóstico que permita detectar en forma temprana las dificultades que cada alumno pueda tener, con el fin de implementar nuevas estrategias y colaborar con la posibilidad de subsanarlas.

Debido a la heterogeneidad de materias que plantea el IEI, el plantel docente es multidisciplinario y está integrado por profesionales de áreas muy diversas. Incluso dentro de la misma materia, docentes con diversas trayectorias de formación y laborales, y con experiencias previas que condicionan e influyen en su labor, se desempeñan al frente de las comisiones a partir de un “repertorio común” (el material de cátedra), con diferentes niveles de interpretación y apropiación de los recursos institucionales (Lupinacci y Bifano, 2016). Es preciso destacar que una proporción de los docentes de la UNAJ nunca ejerció la docencia e inicia su camino de construcción de su identidad docente dentro de la institución. Desde el área de formación docente se estima que alrededor de 4 de cada 10 docentes que ingresaron a dar clases en la universidad en los

últimos 3 años carecen de experiencia docente universitaria. De esta manera, contando con un importante porcentaje de docentes noveles, el IEI tiene la enorme responsabilidad de recibir a los estudiantes en su primer contacto con la universidad con lo que esto implica. Muchos de estos estudiantes son primera generación de universitarios de su entorno, motivo por el cual desconocen las particularidades del ámbito universitario y no tienen un “guía” que los ayude a encarar este nuevo trayecto. Muchas veces, ese primer acercamiento a un “guía universitario” son estos primeros docentes que los reciben en el Ciclo Inicial. En este contexto, los docentes noveles aprenden a ser docentes a la vez que enseñan a sus estudiantes noveles a ser estudiantes.

Marco conceptual inicial

Haciendo referencia a la “Identidad Docente”, según Gysling (1992), constituye el mecanismo por el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores. Esta identidad, como describe María Esther Elías (2011), también puede ser entendida como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación. En este contexto, la construcción de dicha identidad resulta como una manera de definirse y de ser definido como poseedor de ciertas características que son comunes a otros miembros del mismo grupo social y de diferenciarse de otros grupos sociales. La construcción de esta identidad profesional de los docentes, lejos de ser un proceso individual, implica un proceso colectivo. Tal como explica Marcia Prieto (2004), para la construcción de dicha identidad se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de las mencionadas representaciones, experiencias y saberes especializados, y a partir de estos colectivos críticos construir socialmente la identidad profesional docente. Como vemos, en la mayoría de los trabajos se comparte que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de

interacción, mediante atribuciones e identificaciones, donde la imagen del sí mismo se configura bajo el reconocimiento de los otros (Bolívar Botía y col., 2005).

Los docentes noveles tienen, según Feiman-Nemser (2001), dos tareas que cumplir simultáneamente: deben enseñar a sus estudiantes a la vez que deben aprender a enseñar. Esto implica adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto; diseñar y planificar adecuadamente la enseñanza; integrar los recursos institucionales y propios para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los estudiantes; y continuar desarrollando su identidad profesional. Tal como señala Marcelo (1999), el problema es que todo esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados. En este punto es que existe una necesidad por contar con el apoyo de otros docentes ya experimentados en el proceso de convertirse en profesor. En varios países existen programas de apoyo a docentes principiantes con la colaboración de docentes mentores en la educación inicial y media (Marcelo, 2008), pero poco se ha discutido sobre estrategias de apoyo en el nivel superior.

El desarrollo profesional de los profesores tiene como base la estructura del saber y la identidad, y ambas están influenciadas por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad de la institución educativa, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos, mediante la práctica cotidiana (Knowles, 2004).

Tal como señala un trabajo realizado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero por Gustavo Mórtola (2006), una característica particular que tiene la docencia es que es uno de los pocos campos laborales (si no el único) donde los sujetos que reciben su acreditación como idóneos para un determinado trabajo han pasado antes de su formación profesional alrededor de quince años en contacto con la tarea que desempeñarán. Sin embargo, tal como menciona Esteve (2005), el proceso de construcción de la identidad docente implica conseguir que el futuro docente cambie de mentalidad, desde la posición del alumno que ha sido durante todo el proceso de su propia formación, hasta ser capaz de asumir en solitario las responsabilidades en las que

consiste el trabajo cotidiano en las aulas. En este punto, comienzan a surgir algunas dificultades, las cuales suelen ser distintas para unos y otros.

En el mencionado trabajo de Mórtoles, se realizó una investigación sobre los relatos de maestros de escuela de la Ciudad de Buenos Aires, donde los mismos describieron aquellas marcas biográficas que consideraron constitutivas de su identidad para lograr explicar, particularmente, sus primeros pasos como docentes noveles. En dichos relatos se observó la inclusión de ciertas experiencias biográficas previas a la formación inicial que marcaron la visión de quiénes eran como maestros noveles y ciertas decisiones laborales en los inicios de sus carreras. Estas características incluyeron sus experiencias de la niñez y personas significativas de esta etapa, sus propios docentes como modelos y experiencias previas de enseñanza. En este sentido, Bullough (2000) hace referencia a una cronología en la formación docente, señalando como punto de partida su propia biografía escolar, seguido por la experiencia personal en la formación como futuro profesor, y en última instancia, el desempeño del docente novel en el aula. En un trabajo realizado por Tapia-Obillús y colaboradores (2017) con docentes noveles de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santiago de Guayaquil-Ecuador, varios informantes señalaron que construyeron su identidad a partir de la imagen que poseían de sus profesores, sin embargo estas imágenes algunas veces pueden ser negativas, por lo que intentaban actuar de modo contrario a las conductas que observaron en ellos. Otras dimensiones donde se enmarcaron sus relatos fueron las experiencias tempranas, la percepción de autoeficacia y las dificultades del inicio de la docencia. Todos estos estudios demuestran que aún luego de la formación superior y de las nuevas concepciones, el ejercicio de la práctica hace que el docente acuda en primera medida a las “enseñanzas implícitas” (Jackson, 1999) que incorporó en su paso por la escuela como alumno.

En otro trabajo, realizado por Ángela Martín-Gutiérrez y colaboradores (2014) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se lograron identificar cuatro dimensiones (emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional-administrativas) que configurarían la construcción de la identidad profesional del profesorado novel universitario. Entre ellas, la dimensión emocional se convierte en

transversal a todas las demás, ya que las emociones derivadas de las sensaciones y percepciones que presenta el profesorado novel ante los retos y dificultades que lo rodean, parecieran marcar profundamente su identidad docente.

Es preciso mencionar que sumado a la complejidad que presenta la construcción de la identidad docente en noveles, estamos sufriendo un cambio de paradigma de la figura del docente en sí mismo que agudiza aún más esta complejidad. En su gran mayoría, los docentes de esta época fueron formados en una escuela donde los profesores oficiaban de simples transmisores de conocimiento, y sin embargo las expectativas que se tiene ahora sobre ellos es que se constituyan en profesionales reflexivos y que sean capaces de ofrecer a sus estudiantes experiencias formativas significativas. Tal como señalan López-Vargas y Basto-Torrado (2010), el modelo de buen profesor en estos tiempos es aquel capaz de romper con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y prácticas pedagógicas para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico, investigador y propositivo. En este sentido, Maura Viviana González (2000) propone que ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza y de aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante. Por último, tal como señala Perrenoud (2004), para apuntar a una transposición didáctica cercana a la práctica, trabajar en la transferencia y la integración, aprender de los problemas y articular la teoría con la práctica, es fundamental constituir una comunidad de trabajo, asociándose con la institución educativa y fundamentalmente con los pares.

En función de la bibliografía revisada, se considera que la construcción de la identidad docente es un proceso en el que interviene la interacción con diversos actores de la historia de vida del docente (como sus padres, sus propios docentes, etc.) y de su experiencia presente como profesores (como ser sus colegas docentes y no docentes, sus estudiantes, etc.). En el caso de los docentes noveles, existen diversas dimensiones que

influyen en esta construcción, que pueden diferir según el contexto educativo donde desarrollen su práctica, y es importante poder analizarlos para pensar en estrategias que acompañen este proceso.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo general del trabajo es describir las dimensiones qué se articulan y se ponen en juego en la construcción de la identidad docente en noveles de la UNAJ pertenecientes al CI del IEI y relevar que dispositivos ofrece la universidad para dar respuesta a las inquietudes e inconvenientes que surgen en estas primeras experiencias.

Los objetivos específicos incluyen:

-  Analizar los recursos a los que recurren los docentes noveles para poner en práctica el proceso de enseñanza en el aula.
-  Analizar la influencia del vínculo con pares docentes y con alumnos sobre la construcción de la identidad.
-  Reconocer los dispositivos de apoyo a docentes noveles con los que cuenta la UNAJ y la influencia de los aspectos propios de la institución.

METODOLOGÍA

Para abordar este trabajo se realizó un estudio de caso de carácter descriptivo-interpretativo para indagar sobre las dimensiones que se ponen en juego en la construcción de la identidad docente, en el caso de los docentes noveles del CI de la UNAJ. Se consideró “Docente Novel”, al profesional que ha iniciado su carrera docente universitaria dentro de la UNAJ.

El trabajo se realizó en tres etapas:

Primera etapa: Obtención de datos cuantitativos generales

Se analizaron y sistematizaron datos cuantitativos obtenidos de una breve encuesta estructurada canalizada mediante la herramienta de Google Forms que se distribuyó por correo electrónico a todos los docentes del Ciclo Inicial para indagar sobre aspectos generales de su formación y sus comienzos en la UNAJ. La misma constaba de las siguientes preguntas:

1. Carrera de grado.
2. Carrera de posgrado (en caso de que corresponda).
3. ¿Tiene algún tipo de formación pedagógica?
4. En caso de que corresponda indique que tipo de formación pedagógica tiene.
5. Materia que dicta dentro del IEI.
6. ¿Desde qué año dicta dicha materia en la UNAJ?
7. ¿Tiene experiencia en docencia universitaria previa a su ingreso a la UNAJ?

Esta información se procesó y en algunos casos se volcó en gráficos estadísticos descriptivos para facilitar la visualización de los resultados globales.

Esta instancia también fue utilizada para invitar a los docentes interesados en participar en la segunda etapa¹.

¹ En el formulario utilizado se solicitó a los docentes interesados en participar en la segunda etapa que dejen su correo electrónico para ser contactados.

Segunda etapa: Entrevistas en profundidad y análisis cualitativo.

Esta etapa se realizó con los docentes que luego de la encuesta inicial y de una serie de intercambios explicando la modalidad de esta segunda parte manifestaron interés genuino por ingresar al estudio. Asimismo, al momento de la convocatoria por correo electrónico a esta segunda etapa, se manifestó a los docentes convocados que los datos obtenidos serían tratados de manera anónima y confidencial.

Como primer acercamiento al conocimiento de la trayectoria de los docentes con los que se iba a trabajar, se les solicitó a los mismos la producción de un esquema libre donde vuelquen su trayectoria académica y profesional. Este esquema se utilizó como disparador para realizarles a los mismos entrevistas semi estructuradas, cuyas preguntas estaban enfocadas a evaluar los componentes que influyeron en forma positiva o negativa en la formación de su identidad docente, así como sus concepciones sobre el rol del docente y sus estrategias de enseñanza. También se indagó sobre sus inicios y su rol en la UNAJ.

Dichas entrevistas fueron realizadas a distancia dado el contexto de aislamiento obligatorio de público conocimiento y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados para luego ser desgrabadas a texto y analizadas con el software Atlas.ti v8. La fundamentación teórica del programa se basa en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Brevemente, se creó una “Unidad Hermenéutica” donde se alojaron los documentos importantes para el estudio, ya sean los esquemas disparadores como la desgrabación de las entrevistas. Luego, la información se codificó y categorizó identificando uno o más extractos de texto con un tema y relacionándolo con un código. Se les asignó nombres a todos los códigos lo más cercano posible al concepto que estaban describiendo. Por último, dichos códigos se categorizaron en grupos teniendo en cuenta los escenarios o dimensiones descriptos en bibliografía como característicos de la formación de la identidad docente, las cuales se describen a continuación²:

² Es preciso destacar que las categorías de análisis se crearon como una forma analítica de organizar la información. Las categorías no son exhaustivas y mutuamente excluyentes, no obstante, al categorizarse las unidades de información, hay extractos que hacen alusión a más de una categoría.

Experiencias tempranas: vivencias previas a la formación de grado donde se evidencian los primeros acercamientos a la docencia.

Imagen de los otros: recursos³ obtenidos mediante la observación y auto-confrontación con la figura de otras personas, en general sus propios docentes.

Interacción con otros: recursos obtenidos mediante el intercambio con otras personas, en general sus propios docentes, sus pares o sus estudiantes.

Percepción de confianza en sí mismos: rasgos de personalidad que permiten tener una cierta autonomía en el aula, aun careciendo de formación previa.

Conocimientos adquiridos durante la formación: aportes a la práctica obtenidos a través de los cursos y carreras realizados luego de la formación de grado, en general en simultáneo con el ejercicio de la profesión. Cabe destacar que el recorte que se realiza en esta dimensión está relacionado con el conocimiento desde el aspecto didáctico y pedagógico y no hace referencia a los aspectos específicos de la disciplina de aplicación, que si bien son constitutivos de una identidad particular, no es el objetivo de esta investigación analizarlos.

Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza y de aprendizaje: concepciones que tenía o tiene el docente con respecto a su propio rol y al proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya sea dentro como fuera del aula.

Sentimientos y emociones que desencadena el ejercicio docente: Esta dimensión es transversal a todas las demás. Es por esto que en general las citas de este apartado habían sido previamente codificadas con otro código, pero al revisarlos y reconocer que en las mismas se evidenciaban emociones, fueron codificadas también con el código emocional.

Experiencia en la UNAJ: Si bien no constituye una dimensión en sí, se dedicó este apartado para agrupar los relatos relacionados con las experiencias de los docentes en la UNAJ, ya que era de interés analizar cómo fueron sus primeras vivencias en la universidad.

³ La definición de “recurso” que se utilizará va en línea con el enfoque documental de la didáctica, entendiendo a los recursos como algo tanto material como simbólico que alimenta el trabajo del profesor (Adler, 2000). El término etimológicamente en inglés significa “volver a la fuente” y por lo tanto los recursos alimentan y nutren el trabajo docente.

Tercera etapa: Relevamiento de los dispositivos de apoyo con los que cuenta la UNAJ.

En este punto se investigó recurriendo al área de Formación Docente de la UNAJ acerca de los recursos y dispositivos formales disponibles en la universidad y el IEI para dar respuesta a las inquietudes de los docentes noveles y se relacionó con los relatos obtenidos en la segunda etapa.

RESULTADOS

Primera etapa: Obtención de datos cuantitativos generales

Las encuestas se distribuyeron por mail a todos los docentes del IEI. De los aproximadamente 200 docentes con los que contaba el mismo en el año 2019 cuando se realizó la encuesta, 80 respondieron las preguntas, representando aproximadamente el 40% del total. De los mismos, el 35% pertenecían al área de matemática (Taller complementario de Matemática y Matemática Inicial), el 27,5% pertenecían al área de Lectura y Escritura (Taller de Lectura y Escritura y Taller complementario de Lectura y Escritura), el 15% pertenecían a la materia de Prácticas Culturales y el 22,5% a Problemas de Historia Argentina. En la figura 1 se observan los gráficos con los datos obtenidos con respecto a la formación pedagógica y al nivel de especialización de los docentes. Allí se observa que la mayoría tiene algún tipo de formación pedagógica, en general obtenida durante su carrera de grado relacionada con un profesorado. Con respecto a la formación de posgrado, el 76% finalizó o se encuentra cursando una carrera de posgrado, aproximadamente la mitad relacionado con una maestría. Sin embargo, solo el 15% de ellos refirió realizar un estudio de posgrado directamente relacionado con la enseñanza, siendo en su mayoría relacionado con su carrera de base.

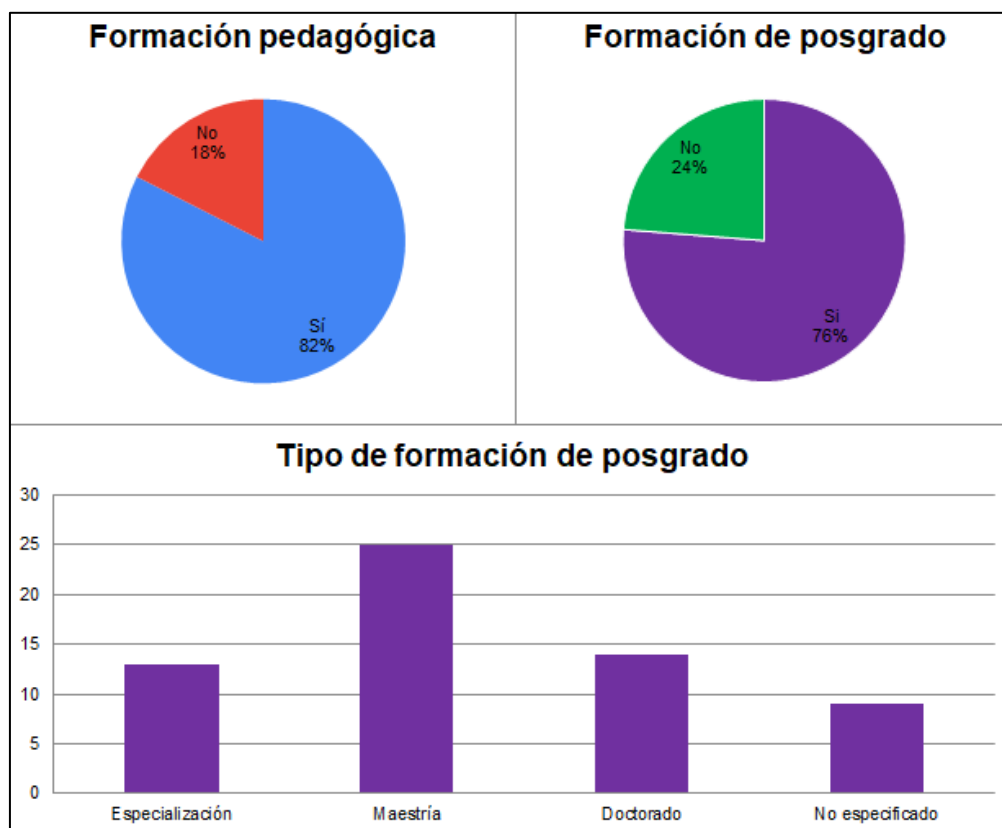


Figura 1. Tipo de formación de los docentes del CI.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con respecto a la experiencia en docencia universitaria previa a su ingreso a la UNAJ, el 64% ingresó con experiencia, mientras que el 36% resultó novel en ese sentido, coincidiendo con estimaciones realizadas en la universidad en los últimos años. En este sentido, se decidió incluir en la segunda etapa a algún docente con experiencia previa en docencia universitaria para analizar los elementos de contraste si los hubiera.

Segunda etapa: Entrevistas en profundidad y análisis cualitativo.

En esta etapa participaron cinco docentes del CI, los cuales en su totalidad fueron del área de matemática ya que son los que manifestaron interés en continuar en el estudio luego de los intercambios donde se detalló la dinámica de esta segunda etapa. Se

consideró que este recorte no representa un sesgo para el estudio debido a que no se considerará ninguna dimensión específica de la materia de referencia.

Previo a las entrevistas individuales, se procedió al análisis de sus esquemas (Anexo 1), los cuales permitieron tener una idea general de su recorrido académico y profesional, con el fin de caracterizar la muestra y utilizar como disparador de las preguntas a realizar en las entrevistas.

Del análisis de los esquemas surgen las diferencias de formato bajo la misma consigna. Algunos docentes retratan su vida académica/profesional en forma de lista y otros lo hacen en forma de cuadro conceptual estableciendo relaciones entre los sucesos, particularmente este último rasgo se observa en los esquemas de Julia y Lucila. Adicionalmente, algunos de los docentes separan su trayectoria académica de la profesional aunque se crucen temporalmente y otros la relacionan, probablemente esto debido a las diferencias entre las carreras de base y la dinámica particular de cada una.

El resumen de los perfiles de los docentes que participaron en el estudio se menciona en la tabla 1, utilizando nombres de fantasía para individualizarlos manteniendo el anonimato. Como se puede observar, tres de los cinco docentes tienen una carrera de base relacionada con un profesorado en matemática, mientras que los otros dos docentes estudiaron una carrera relacionada con la biología y biotecnología donde la matemática se enseña y utiliza de una manera aplicada a las ciencias biológicas. Por este motivo, es preciso destacar que puede existir una diferencia en el enfoque y la profundidad desde el aspecto de la enseñanza de la matemática por limitaciones de la disciplina de base, aunque no es objetivo de este estudio hacer hincapié en dichas cuestiones.

Nombre	Carrera de base	Experiencia en docencia previa a la UNAJ
Julia	Profesorado de matemática y astronomía/ Lic. en enseñanza de la matemática	No tenía experiencia en docencia universitaria previa a la UNAJ, sí tenía muchos años de experiencia previa en docencia secundaria y formación de docentes. Especialización en Docencia universitaria en curso. Comenzó en UNAJ en 2013.

Lucila	Lic. en tecnología de los alimentos/ Profesorado de matemática	No tenía experiencia en docencia universitaria previa a la UNAJ, sí tenía varios años de experiencia previa en docencia primaria, secundaria, educación popular de jóvenes y adultos y formación de docentes. Realizó especialización en enseñanza de las ciencias experimentales y matemática. Comenzó en UNAJ en 2014.
Laura	Profesorado de matemática e informática educativa	Tenía experiencia en docencia universitaria previa a la UNAJ en la universidad donde se formó, también tenía varios años de experiencia previa en docencia secundaria y formación de docentes. Especialización en Enseñanza de la matemática para la escuela secundaria en curso. Comenzó en UNAJ en 2013.
Martín	Lic. en Ciencias Biológicas	Sin experiencia previa en docencia, estudios de posgrado (doctorado) en su área de base con beca de CONICET. Comenzó en UNAJ en 2013.
Pedro	Lic. en biotecnología y biología molecular	Sin experiencia previa en docencia, estudios de posgrado (doctorado) en su área de base con beca de CONICET. Comenzó en UNAJ en 2013.

Tabla 1. Perfil general de los docentes entrevistados.

Con respecto a las entrevistas, las mismas tuvieron una duración de 30-60 minutos y fueron destinadas a ampliar la información recopilada en los esquemas y a indagar acerca de los componentes que se ponen en juego en la construcción de su identidad como docentes universitarios. La estructura general del guión utilizado para realizarlas se observa en el Anexo 2. El análisis posterior realizado con el programa Atlas.ti v8 permitió codificar de manera abierta las citas relevantes de las entrevistas y luego agrupar los códigos teniendo en cuenta las dimensiones descriptas en la bibliografía revisada. En el anexo 3 se puede observar la organización y agrupamiento de los códigos en el programa.

Experiencias tempranas

Algunos de los docentes que participaron en el estudio manifestaron haber explicado a sus compañeros durante su formación en la educación media, cuando no tenían aún un interés declarado por la docencia. Particularmente estos relatos se desprendieron de las entrevistas a las tres docentes cuya formación de grado fue específica en docencia.

Laura: “Desde chica siempre di clases particulares a mis compañeros, no sé si me planteaba mucho sobre la docencia, no tenía muy claro qué quería hacer”.

En general estas explicaciones a pares estaban relacionadas con materias de interés, donde ya se empezaba a delinear la orientación de sus estudios superiores.

Julia: “Además de gustarme la matemática, por supuesto, también tenía esta cuestión de explicarle a mis compañeros en su momento en el nivel secundario”.

Incluso algunos reconocen que con el tiempo fueron conscientes de que tenían una especie de vocación oculta por la docencia que era canalizada explicándole a pares.

Lucila: “Si yo voy para atrás, mi secundario lo aprobé explicándole a todos mis compañeros, me juntaba con mis compañeros a explicarles y así explicándole a otros yo aprendía, sobre todo matemática. En matemática me pasó mucho eso, yo era de las que entendían cuando hablaba el profesor y después me juntaba con mis amigos para explicarles a todos. Ahí ya tenía una vocación, esto lo pude ver con el tiempo, en ese momento no me daba cuenta pero fue algo que evidentemente siempre tuve”.

Imagen de los otros

Cuando se indaga acerca de los motivos de la elección de la docencia como su profesión, surge la observación y admiración de otras personas. En general se trata de sus propios docentes. Estos relatos se desprendieron en su mayoría de docentes cuya carrera estuvo luego relacionada con la docencia.

Julia: “Siempre he observado a mis docentes, con qué recursos enseñaban, cómo hacían, en realidad me interesaba muchísimo cuales eran los ostensivos en el tema docente”.

Incluso la elección de una futura carrera relacionada con la docencia podría estar forjada por encuentros ocasionales con otras personas y la admiración de la imagen de ellas.

Laura: “Fui a una charla en la universidad antes de inscribirme y escuché a una investigadora que hablaba de matemática y en ese momento yo dije “me encanta” pero porque me encantó ella, la forma en que transmitió lo que hacía y su trabajo”.

Esta imagen de personas admiradas puede influir en la construcción de la identidad como docente en los comienzos.

Julia: “Antes de capacitarse uno lo que hace es reproducir su biografía escolar, reproduce lo que su mejor docente o aquel docente que admira hizo”.

Incluso en docentes que no tuvieron una carrera de base ligada a la docencia, viendo a sus propios ayudantes de la universidad comenzó a despertar un interés por la actividad.

Martín: “Vos veías que quizás personas que estaban mucho más avanzadas en la carrera eran ayudantes de segunda, por ahí los que estaban en el último año, vos veías que le ponían mucha pasión, mucho entusiasmo. Eso de alguna manera me hizo pensar en que interesante sería ver la carrera desde ese lugar, desde la vocación docente”.

En otros casos estas imágenes fueron negativas y afirman que les sirvieron para entender lo que no querían ser como docentes.

Julia: “La cursada era altamente agobiante, mucho maltrato personal, mucha desesperación. Esta experiencia me sirvió en la práctica para hacer todo lo contrario”.

Interacción con otros

Además de la imagen o admiración de otras personas, la interacción con otros parece forjar una parte importante en la construcción de la identidad docente. Es así que la ayuda de otros docentes resulta muy importante en los comienzos. Cabe destacar que los relatos citados en esta categoría se desprendieron de las entrevistas con todos los docentes, más allá de su formación de grado.

Laura: “En mi práctica real, o sea cuando yo me recibí y me metí en un aula y era como ¿qué es esto?, qué es cuándo vos tenés que decidir notas y llevar el seguimiento de la materia más a largo plazo, lo que más me ayudó fueron otros docentes”.

Martín: “Fui cambiando al hacer algunos cursos, al prestar más atención o al mirar al docente que quizás tenía más experiencia en las reuniones o en las charlas, me daba cuenta que quizás era necesario amoldarme a ciertas estrategias que quizás yo no estaba utilizando”.

Pedro: “A medida que seguí dando clases el mayor recurso que utilicé fue la colaboración o la comunicación con otros docentes, que eran docentes de matemática propiamente dichos o tenían más recorrido en docencia, entonces muchas veces les pedía consejos de cómo encarar algún tema en particular. Me ayudó mucho poder compartir espacios con otros docentes para ver cómo encarar algunos temas que uno con una formación universitaria en ciencias exactas es más estructurado para darlo y hay veces que es necesario darle otro enfoque al tema”.

Algunos docentes destacan la importancia de acoplarse a una red de colegas con los cuales interaccionar y nutrir su práctica.

Lucila: “Hice una red de gente que estaba más formada, mucho más formada que yo, y que me abrió un montón de camino con respecto al trabajo, con respecto a conocimientos y con respecto a disciplina y un montón de cuestiones, y por ellos fui muy incentivada a seguir estudiando”.

Tal es la importancia del trabajo con pares que a veces se torna difícil trabajar en ambientes donde no se valore.

Lucila: “Yo me fui de la escuela secundaria porque me costaba mucho no poder trabajar nada con pares, me costaba que haya muchos proyectos en paralelo”.

La interacción con los estudiantes también podría aportar experiencias significativas que retroalimentan y plantean desafíos para la práctica.

Pedro: “Cada año que uno da clases, los alumnos con los que uno se encuentra te aportan muchísimo desde el lugar de como lo ven y cómo uno va probando distintas estrategias a medida que va dando clases y ve cómo lo reciben o lo

perciben los alumnos. Muchas veces pasa cuando das un tema particular y no se entiende bien de manera directa, le vas encontrando la vuelta a medida que tenés más experiencia”.

Martín: “A mí me pasaba por ejemplo que en la primera comisión yo explicaba una cosa y enseguida detectaba por las caras o por la reacción de la gente que no quedaba del todo claro, entonces en la segunda comisión trataba de explicarlo de otra manera”.

Julia: “Me interesan mucho este tipo de estudiantes críticos, que cuestionan, que pelean, que discuten y siempre digo lo mismo, cada vez que me encuentro con mis estudiantes por la calle fuere donde fuere, nadie se cruza para no saludarme, al contrario, tengo buena relación con ellos a pesar de a veces tener discusiones importantes”.

Incluso algunos docentes mencionan que han priorizan el trabajo en el vínculo con los estudiantes en los inicios, y recién cuando sienten seguridad en ese sentido pueden comenzar a mejorar su práctica.

Lucila: “El primer año estuve bastante pegada a las planificaciones que ya tenía armadas, y lo que más estuve desarrollando es el vínculo con los estudiantes. Ya el segundo año fui cambiando las planificaciones y las del final no tienen nada que ver con las del primer año”.

También en algunos relatos aparecen cuestiones relacionadas al vínculo con los estudiantes y la variedad de recursos que se deben utilizar, mostrando lo complejo de la práctica docente más allá de los contenidos.

Lucila: “Los recursos que uno tiene que usar son muy variados, sobre todo desde lo humano y lo vincular”.

Percepción de confianza en sí mismos

Previo al ejercicio docente y sin tener formación pedagógica, la representación de lo que es ser un docente universitario puede generar ciertas inseguridades.

Pedro: “Me pareció que era un desafío que estaba bueno saber de qué se trataba porque yo tenía un concepto de ser docente de universidad de que era algo que no era para mí, solamente por una cuestión de inseguridad mía”.

Incluso aparecen cuestiones relacionadas con la edad y la falta de experiencia.

Pedro: “Era extraño porque más allá de que no me sentía preparado, cuando entré a dar clases muchos de los alumnos del curso de ingreso de la universidad eran personas adultas más grandes que yo, entonces me sentía como que no estaba capacitado por un condicionamiento de edad. Después me fui dando cuenta que más allá de las diferencias de edad, lo que estaba haciendo a otro le servía porque era transmitirles de alguna forma el conocimiento que uno tenía de haberse formado en una universidad a otras personas que estaban iniciando una carrera universitaria, así que ahí me di cuenta que me gustaba esa transferencia de conocimiento y fue lo que hizo que eligiera quedarme”.

Es por esto que los docentes que no tuvieron una carrera de base relacionada con la docencia, relatan que en las primeras experiencias fue de suma importancia tener una cierta autonomía para enfrentarlas.

Martín: “La universidad nos dio la posibilidad de estar frente a un curso de manera real, yo no había tenido experiencias en este sentido, no me sentía preparado pedagógicamente pero sí sentía que mi personalidad de alguna manera podía hacerle frente. Acá también si se quiere además de la vocación o de la intención, tenés que tener una actitud o personalidad para poder hacerles frente por primera vez a 50 estudiantes cuando nunca antes habías tenido esa experiencia. Esa fue una de las cosas que también me permitió darme cuenta que me gustaba, porque uno puede salir espantado, pero sin embargo se dio una combinación entre querer explicar algo y sobre todo la personalidad o la actitud de hacerle frente a esta situación en la que no tenía experiencia previa”.

Ante la carencia de recursos formales para afrontar las primeras experiencias, los docentes sin formación ni experiencia previa en el ámbito refieren hacer recurrido a recursos informales que creían válidos para hacer frente al aula.

Martín: “Las primeras clases era tratar de simplificar lo más posible un procedimiento en el cual había que resolver una cuenta, la única estrategia que utilice fue la simpleza, que no sé si es muy pedagógico pero era lo que tenía en ese momento”.

Pedro: “Al estudiar una licenciatura de exactas no tenía los recursos pedagógicos, recurrí a los conocimientos y a la comunicación con los alumnos desde la manera más simple, eso era lo que podía usar en este momento y con el pasar de los años algo cambió. Pero la idea es siempre desde el lugar desde la comunicación clara y simple para lograr entenderse”.

Incluso algunos docentes con formación en el área también comentan haber recurrido a su personalidad para afrontar estas primeras experiencias.

Laura: “Yo lo que creo es que la universidad no me había preparado para eso, yo me sentía preparada pero por mi forma de ser, por mi carácter de plantarme en el aula, no porque hubiera recibido la preparación para hacerlo”.

Con respecto a la diferencia entre las primeras experiencias como docentes en escuela y universidad, pareciera que los docentes se sienten más preparados para esta última ya que fueron alumnos más recientemente de la universidad y se encuentran más habituados a la cuestión institucional y al lenguaje.

Laura: “Para la universidad me sentía mucho más preparada que para la escuela porque el lenguaje era el mismo”.

Conocimientos adquiridos durante la formación

Con respecto a las carreras y cursos de posgrado, en general las experiencias son evaluadas positivamente en el sentido en que los docentes en general ya venían trabajando en ese momento y valoran estos espacios como un recurso para repensar su práctica y retroalimentarla.

Laura: “Hice una especialización (en enseñanza de la matemática), no fue hace mucho, y esa experiencia fue un punto de inflexión. Yo venía con un montón de inquietudes hasta ese momento que no había encontrado una forma de pensar una respuesta, venía probando distintas cosas. Esta experiencia me ordenó de algún modo, me hizo mirar la clase, las actividades, lo que sucede con los chicos en el aula. Me orientó en que mirar de la clase, en lo didáctico, en lo que sucede, para modificar cosas”.

En ciertos casos, los docentes manifiestan que la formación continua les otorgó la seguridad para poder enfocarse en otras cuestiones más allá de los contenidos, y de esta manera poder diversificar y mejorar su práctica.

Julia: “A través de la capacitación continua es que yo fui mejorando no solo los contenidos, sino en la calidad del enfoque, en articulación, en que tipos de ostensivos presentar, en incorporar el material concreto en el aula”.

Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza y de aprendizaje

En general los roles asociados al docente universitario difieren un poco de los adoptados por docentes de otros niveles. Muchos afirman disfrutar de hacer investigación y participar en otras actividades además de su rol en el aula.

Laura: “A mí me encanta la investigación, me gusta meterme en qué pasa si le cambiás tal cosa, si le cambiás la pregunta, si lo ponés primero, lo ponés después, si le cambiás este número, no sé... Me parece que pueden aportar al aula y a mí me interesa eso, me interesa el diálogo con los docentes, o sea el trabajo en diálogo con un docente que está en el aula, de hecho por eso no me quiero ir del aula, por un lado para probarlo y por otro lado para no perder el contacto con la realidad”.

Es destacable la función de la investigación que perciben los docentes con respecto a la retroalimentación de su práctica.

Laura: “Hay ideas que son hermosas pero cuando llegas al aula no funcionan, entonces me parece que el contacto con el aula me enriquece desde ese lugar y la investigación me gusta y es como una retroalimentación”.

Incluso algunos refieren no poder separar su rol como docente de su compromiso con el territorio en el que ejercen.

Lucila: “Siempre hay algo ahí que se retroalimenta que tiene que ver con investigación, con mi práctica y con extensión al territorio, está todo el tiempo vinculado para mí, no lo puedo pensar por separado”.

Con respecto al rol del docente, destacan la importancia de sentirse cómodos en un ambiente donde se los valore como profesionales críticos.

Laura: “Disfruto mucho más de este lugar de una persona que no obedece y hace lo que le digan, si no que participa y colabora con las decisiones”.

Algunos testimonios inclusive son de tipo más holístico y destacan la relevancia de elevar la discusión a nivel institucional.

Julia: “Si no se cambia de paradigma y todo queda en el problema del profesor, en el problema del estudiante, que sería un problema de tipo cognitivo o de la enseñanza, y no se eleva la discusión al nivel de las instituciones, que tienen un modelo epistemológico de la enseñanza, siempre estamos como reptando sin llegar a ninguna solución”.

Con respecto a la concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje, los docentes reconocen un cambio durante el proceso de construcción de su identidad que se fue generando con la experiencia.

Laura: “Creo que hasta cambió mi mirada de lo que tiene que pasar en el aula con los chicos y de lo que los chicos tienen que saber o no, y de lo que hay que hacer o no en la clase”.

Martín: “Por una limitación humana a veces uno es impaciente, entonces lo que yo tuve que trabajar un poco es la paciencia en tanto y en cuanto empecé a descubrir que había cosas que para mí que estaban completamente dadas por hechas, sobre todo en matemática qué es una disciplina bastante abstracta, y empecé a descubrir que yo no podía dar por sentado que la gente entendiera algo que uno tiene totalmente incorporado y empecé a hacerme cargo de algo previo que no estaba estipulado. Entonces yo tenía que entender que el rol del docente no iba a ser solamente de acá para adelante, sino que tenía que ir un poco para atrás”.

Sentimientos y emociones que desencadena el ejercicio docente

Hay que tener en cuenta que la dimensión emocional es transversal a todas las demás, ya que las emociones que desencadena el ejercicio docente parecen marcar su identidad desde el comienzo de su trayectoria, como lo es la elección de la docencia como profesión.

Lucila: “Empecé como ayudante. Hicimos pareja pedagógica con la docente, yo me puse a la par y me di cuenta que me encantaba, ahí ya empezó a andar por mi vida la educación”.

También los docentes señalan cuestiones emocionales con respecto a otras actividades relacionadas con su rol.

Lucila: “Lo que más me gusta a mi es el aula, es donde me siento realizada, me cambia el humor y fluyo, siento que soy yo ahí adentro en el aula. La investigación también me encanta, no paró de descubrir cosas, me sorprende todo el tiempo”.

Considerando la interacción con pares y el proyecto institucional en general, los docentes destacan la importancia de sentirse cómodos y convocados por el mismo.

Lucila: “Trabajar en la secundaria no solamente me costó por no poder trabajar con pares, sino por el proyecto institucional: un proyecto que me convoque, que me guste, por lo menos tirando todos para el mismo lado”

En algunos casos el gran volumen de trabajo que manejan los docentes hace que las emociones derivadas de la práctica resulten negativas.

Julia: “Yo tengo un desperfecto en como tomar el trabajo, todo es una carga, siempre me parece poco lo que hago, que no está bien, siempre arreglándolo, entonces es una carga continua que más que disfrutarlo me agobia”.

Incluso se mencionan cuestiones relacionadas con la responsabilidad de los docentes sobre los estudiantes, que en ocasiones aportan una gran carga emocional a la tarea.

Julia: “En la secundaria el docente es responsable civil y penal de sus estudiantes, en el caso de tener menores a cargo, eso me daba una carga emotiva terrible, y a veces la tengo tan guardada que la traslado a la universidad, no me doy cuenta de eso”.

Experiencia en la UNAJ

Con respecto a las primeras experiencias en la UNAJ, algunos de los docentes destacan que se sentían preparados dado que habían trabajado en espacios similares en escuelas medias o de adultos.

Laura: “No tuve que hacer cambios en cuanto a lo pedagógico-didáctico, la verdad es que había dado clases en espacios y lugares mucho más difíciles”.

Incluso algunos relatos muestran el interés y compromiso de los docentes por el proyecto institucional de la universidad.

Lucila: “Me sentía totalmente preparada para enfrentar la experiencia en la UNAJ. Justo en mi caso fue un poco paradigmático porque yo vine a traer lo que yo sabía, ya que me había formado en educación popular. Para mí fue como que la educación popular llegue a la universidad, sentía eso en ese momento”.

Con respecto a la dinámica de las cátedras del CI, algunos docentes consideran que fue difícil en un comienzo dado la masividad y la homogeneidad de los recursos a utilizar.

Laura: “Quizás lo más complejo que me pasó es que es una cátedra muy grande, que somos muchos docentes y la idea de pensar en una materia que tiene que ser lo más homogénea posible, hace que vos tengas que seguir lo máximo posible con esa estructura que tiene, con ese libro qué tiene, con esos temas y ese tipo de actividades, y en ese sentido perdés libertad de tomar algunas decisiones”.

Martín: “Mi rol en la universidad es estrictamente docente, todavía me falta encontrar un poco el sentido de pertenencia, la filiación. En otros trabajos es fácil que uno diga este es mi compañero o esta es mi compañera, en la universidad eso no me pasa tanto. Yo creo que es por la masividad, por ahora lo que yo siento es que soy docente”.

Sin embargo, otros destacan la ayuda de la colaboración y articulación entre los docentes.

Pedro: “Creo que la forma en cómo está armada la cátedra de matemática está buena porque depende de una coordinación y una articulación permanente con todos los docentes, eso hace que te ayude mucho porque tenés muchos espacios para entablar una colaboración o plantear las dudas. Para mí una de las mayores

posibilidades que te da la UNAJ es la articulación con los otros docentes y el contacto directo con los coordinadores”.

Considerando la contención ofrecida en el IEI, algunos docentes comentan sus experiencias con respecto al recibimiento y contención que encontraron en el instituto.

Lucila: “El Instituto de iniciales tiene ese amor y esos brazos abiertos, que te sostienen y te acompañan y están muy abiertos a cualquier propuesta que lleves. Yo creo que cualquier interés que uno tiene se puede canalizar a través de la universidad, es una universidad muy abierta”.

Teniendo en cuenta los recursos ofrecidos en la UNAJ para dar respuesta a las inquietudes de los docentes, se destacan sobre todo los cursos de formación.

Julia: “En la UNAJ estoy en un grupo de investigación, y otra de las actividades que hago es hacer cursos, generalmente los cursos de Jaureche me gustan muchísimo, entonces siempre estoy haciendo cursos obligatorios o no”.

Con respecto a los primeros contactos con los estudiantes, los cuales también estaban iniciando su recorrido universitario muchas veces sin un referente a quien recurrir, el docente debía cubrir ciertas cuestiones relacionadas con la falta de autonomía.

Julia: “La universidad era nueva en la comunidad, ahora como que los estudiantes tienen otros actores que les permiten moverse dentro de la universidad, están los grupos de apoyo, de tutorías, del centro de estudiantes. En un principio todo eso lo cubríamos bastante los docentes, ha habido un deterioro en los últimos tiempos que ya se venía notando también en el secundario, con respecto a la lectura. La voz del docente en ese caso era mucho más importante que la del libro, repitiendo y leyendo en voz alta con ellos”.

Tercera etapa: Relevamiento de los dispositivos de apoyo con los que cuenta la UNAJ.

Desde el aspecto formal, existe en la UNAJ un programa de formación y actualización docente que ofrece a los profesores un trayecto formativo que apunta a la mejora de los conocimientos y el instrumental pedagógico y didáctico necesarios para el desempeño de las tareas que el cargo docente conlleva. Este plan está estructurado en seis asignaturas,

cuatro de cursado obligatorio y dos optativas, que si fueran cursadas en su totalidad permiten la obtención de una certificación denominada “Formación Docente en Enseñanza Universitaria”. También los docentes pueden optar por cursar solo algunos de los cursos a elección, lo cual les otorga la acreditación individual de los mismos. Los módulos obligatorios incluyen cursos referentes a las siguientes grandes áreas: estado, sociedad y educación superior; evaluación educativa; planificación y modelos de enseñanza; y didáctica específica. Asimismo, los cursos optativos atienden a las siguientes áreas: producción y uso de materiales didácticos, educación en entornos virtuales, la enseñanza en los espacios de la práctica preprofesional, inglés para investigadores, leer y escribir en la universidad, políticas de género en la educación superior y trayectorias de los estudiantes en el nivel superior. Estos cursos aportan herramientas didácticas y promueven la reflexión crítica, pudiendo resultar de suma utilidad para los docentes noveles en el inicio y durante el desarrollo de su práctica. Asimismo, la utilidad se extiende a los docentes más experimentados, dado que en estos cursos se propone ofrecer herramientas para el trabajo en los contextos culturales y políticos contemporáneos, y se debaten modelos, propuestas y problemas didáctico-pedagógicos con las particularidades de la UNAJ como territorio de intervención particular, invitando a repensar la práctica. En este sentido, es preciso destacar que si bien hay algunos cursos específicos para ciertas áreas del saber, la mayoría tiene un enfoque más holístico y es cursado por docentes de materias e institutos diferentes, lo cual enriquece los alcances del curso, dado que se nutren de intercambios entre docentes de diferentes áreas del conocimiento y con experiencias previas muy heterogéneas.

Volviendo a los docentes noveles, dentro del plan de formación existe un curso específico para aquellos docentes con menos de dos años de experiencia en docencia universitaria (no excluyente en tanto pueden cursarlo docentes de ingreso reciente a la UNAJ), titulado “Ser docente novel en la Universidad Nacional Arturo Jauretche”. El curso nació desde el Programa de Estudios Didácticos (PED) del Instituto de Estudios Iniciales teniendo en cuenta la necesidad de considerar la cuestión de los inicios como una particular etapa del desarrollo profesional. Los objetivos de este curso incluyen brindar apoyo y acompañamiento a los docentes que se inician en la docencia

universitaria; potenciar los saberes, habilidades y disposiciones vinculadas con la enseñanza de los docentes noveles que se incorporan al plantel de la UNAJ; fomentar la reflexión pedagógica y didáctica en las asignaturas. Al igual que los otros cursos, cabe destacar que al tener un público heterogéneo se favorece el intercambio transversal e interdisciplinario, con el agregado de contar las experiencias de los inicios, sentirse escuchado por otros colegas y descubrir que se comparten muchas inquietudes. El valor agregado de este curso es que también los docentes son interdisciplinarios y comparten las propias experiencias y preocupaciones que tuvieron en sus inicios y como llegaron a ser los docentes experimentados que son hoy en día. La mayoría de ellos realizaron sus carreras y/o ejercieron en universidades del conurbano en momentos donde se comenzaba a romper con el modelo de “universidad tradicional” lo cual resulta de suma relevancia para acompañar a docentes que se insertan bajo estos nuevos paradigmas.

Otro dato destacable es que en el año 2018 se realizó la primera convocatoria del Programa de formación docente para estudiantes PROFODE. La participación de los estudiantes en el programa está contemplada bajo la figura del estudiante adscripto a una materia donde desarrollan una actividad formativa tutelada por un docente experimentado y a la vez cursan también una materia obligatoria de carácter pedagógico. Este programa es estratégico en cuanto a la formación de un “semillero” de futuros docentes que tienen interés en realizar docencia y a su vez conocen la universidad y su contexto porque es donde realizaron su carrera de grado. Este programa resultó muy exitoso en su primera edición, a punto tal que algunos de los ayudantes que la UNAJ contrató en el 2020 ante el aumento de la matrícula forman parte de los 54 adscriptos de esta primera cohorte del programa.

Con toda esta información queda de manifiesto que la UNAJ busca cubrir desde los aspectos formales el acompañamiento a diversos grupos de docentes: se identifica y se forma a los egresados de la universidad interesados en realizar docencia, se acompaña a los docentes noveles en sus inicios mediante cursos generales y específicos y se actualiza a los docentes experimentados en el contexto temporal y territorial particular.

Considerando otros aspectos de formación e intercambio más informales, cada materia suele tener reuniones al menos cuatrimestrales para intercambiar aspectos específicos de las mismas entre colegas y con los coordinadores, siempre pensando en el mejoramiento de la práctica y el ajuste de los contenidos y materiales específicos. A su vez, existe a comienzo de cada año una reunión general de todo el IEI donde se comparten datos y experiencias con todos los docentes y autoridades del instituto. Todos estos espacios resultan muy importantes para afianzar el sentido de pertenencia a la UNAJ y para pensar y repensar la práctica.

Con respecto a los relatos derivados de las entrevistas de este estudio, si bien no se consultó directamente sobre los dispositivos que encontraron en la UNAJ, algunos docentes hicieron referencia a ellos al relatar sus primeras experiencias en la universidad. Como se observa en el apartado correspondiente donde se compilan los relatos sobre sus experiencias en la UNAJ, los docentes pusieron en valor dispositivos como los cursos de formación y las reuniones de cátedra.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En el comienzo de este trabajo se realizó un relevamiento general de los docentes del IEI que permitió caracterizar a la población que se quería estudiar. Con respecto a las características cuantitativas generales obtenidas de la encuesta realizada a los docentes de todas las materias del IEI, se pudo observar que la mayoría (82%) cuenta con algún tipo de formación pedagógica, ya sea obtenida durante su carrera de base o posterior a la misma. Cuando se indaga acerca de la naturaleza de esta formación pedagógica la mayoría refiere a que realizó un profesorado como parte de su formación de grado. En una ponencia realizada por Mórtola y colaboradores (2018) donde se estudió a una muestra representativa de docentes de toda la UNAJ, el porcentaje de docentes con titulaciones profesoriales fue bastante menor (31%). Probablemente esto se pueda explicar por el hecho de que la naturaleza de las materias del IEI hace que las profesiones de base de sus docentes sean en muchos casos intrínsecamente relacionadas con la docencia o con una opción de optar por el título de profesor realizando una cantidad acotada de materias (por ejemplo, licenciatura en historia y profesorado en historia). En cambio, los otros institutos requieren docentes con la profesión de base que están enseñando (por ejemplo, médicos, enfermeros, economistas, ingenieros, etc.), lo cual igualmente no significa que no requieran formarse en pedagogía y didáctica, pero ya en un nivel de posgrado.

Con respecto al carácter de noveles dentro de los docentes del IEI, el 36% resultó serlo, coincidiendo con relevamientos realizados en otros institutos de la UNAJ. Esto muestra que efectivamente hay un número importante de docentes que deben formar su identidad como tales al mismo tiempo que comienzan a ejercer, con la complejidad que esto conlleva.

Cabe destacar que en los casos analizados en profundidad durante las entrevistas, incluso docentes que tuvieron una carrera de grado relacionada con la docencia refieren que la misma no fue suficiente para sentirse preparados en sus primeras experiencias frente al aula, afirmando que existen otros dispositivos más importantes en la formación de su identidad como docentes más allá de los contenidos teóricos aprendidos en su carrera de

grado. Considerando a los docentes que no tenían formación pedagógica previa ni experiencia en docencia, mencionan haber recurrido en un inicio a la claridad y simpleza para poder comunicarse con los estudiantes, y a medida que fueron ganando experiencia pudieron incorporar nuevos recursos, generalmente apoyados por otros docentes más experimentados o por dispositivos institucionales. En estas primeras experiencias reconocen que la percepción de confianza en sí mismos fue fundamental para hacerse cargo del curso de manera independiente, incluso para docentes que tuvieron una formación pedagógica de base. Esto va en concordancia con otros trabajos, donde se muestra a la autonomía como uno de los rasgos fundamentales para entender el trabajo docente en torno a los recursos que utiliza (Bifano, 2020).

Las docentes que tenían experiencia previa en docencia en otros niveles, reconocen haber estado preparadas para afrontar las primeras clases en la universidad apoyándose en la experiencia sobre todo en educación media. Otra diferencia que se pudo distinguir con respecto a las docentes que optaron por una carrera de grado relacionada con la docencia, es que se observó como rasgo marcador de su identidad ciertas experiencias tempranas cuando cursaban el nivel medio, donde refieren haber disfrutado de explicarles a sus compañeros. Este hecho deja entrever una especie de vocación temprana por la docencia que fueron descubriendo con el tiempo.

Algunos de los docentes entrevistados destacan la importancia de los cursos y carreras de posgrado, ya que al realizarlas simultáneamente con el ejercicio de la docencia los ayuda a encontrar respuestas a interrogantes que fueron surgiendo durante su práctica. Si bien estas titulaciones o saberes no son exigidos formalmente para el ejercicio de la docencia universitaria, se pone de manifiesto la necesidad de formación y actualización constante que exige la universidad en estos tiempos de transformaciones institucionales.

Cabe destacar que muchos de los docentes que participaron de la encuesta inicial se inclinan por la realización de una maestría o un doctorado, evidenciando una tendencia al interés por tareas de investigación, rol que se encuentra muy asociado a la docencia en el nivel universitario y es distintivo de otros niveles educativos. Tal como señalan Mortola y Ceresani (2018), en función de las exigencias de los rankings internacionales,

del sistema académico nacional y de la cultura académica, los docentes suelen inclinarse por actividades que brinden mérito académico “acreditable” como la investigación. Si bien solo algunos de los docentes entrevistados realizan investigación dentro de la UNAJ, todos lo hacen o lo hicieron en diversas instituciones (CONICET, otras universidades), hecho que reafirma que la investigación es una actividad distintiva y formativa para los docentes universitarios. Al ser una universidad nueva se están gestando grupos de investigación pero aún no logran acoger a todos los docentes, aunque se evidencia un semillero de investigadores formados en otras universidades que muestran un potencial a medida que los espacios y recursos de la universidad permitan alojarlos.

Por otro lado, se desprende del análisis de las entrevistas que varios de los docentes entrevistados ya venían con experiencias en otros niveles educativos en contextos de educación popular, hecho que destacan como clave para poder enfrentar sin dificultad sus primeras clases en la UNAJ. Refiriendo a los aspectos relacionados con la masividad de la universidad y sobre todo de las materias del CI, algunos de los obstáculos relacionados que surgieron de las entrevistas tienen que ver con la dificultad de encontrar un sentido de pertenencia a la universidad y de poder homogeneizar o coordinar el trabajo en el aula entre docentes con recorridos heterogéneos. Esto da cuenta de la complejidad de los factores que influyen en los componentes del desarrollo profesional docente y de los distintos niveles de apropiación del material de cátedra descripto por Lupinacci y Bifano (2016).

Concluyendo acerca de los aspectos que surgieron como decisivos para la formación de su identidad como docentes, es preciso destacar que se evidencia un proceso donde al momento de iniciarse se perciben con poca o nula experiencia y deben recurrir a la confianza en sí mismos para encarar el trabajo en el aula con cierta autonomía. En esta instancia utilizan recursos como la simpleza en las explicaciones y la reproducción de lo que sus docentes hacían, demostrando que la construcción de su identidad en ocasiones tiene que ver con la imagen de sus propios profesores. En el proceso de juzgarse a sí mismos como docentes noveles mencionan las dificultades que encontraron en los inicios: decidir las calificaciones de los estudiantes, llevar la materia a largo plazo,

observar la reacción de los estudiantes evidenciando que no se entendió una explicación (búsqueda de aprobación), no poder realizar cambios en la planificación por falta de experiencia, percibir que otros docentes utilizan estrategias aparentemente más válidas que ellos (en este punto influyen los estereotipos del “ser docente”), entre otras cuestiones. Desde allí se inicia un camino donde comienzan a interaccionar con pares, hecho que se destaca como muy relevante en la formación de la identidad en la necesidad de tener un referente o un acompañamiento en los inicios. También el vínculo con los estudiantes nutre esa identidad y retroalimenta la práctica. Estas cuestiones colaboran a tener cierta autonomía y confianza para tomar decisiones y realizar cambios o intervenciones en la práctica, e incluso replantearse su rol dentro del aula y dentro de la institución, optando por un ambiente institucional que los represente. Esto va en concordancia con el paradigma tradicional-artesanal que considera a la enseñanza como un proceso de ensayo-error, donde se está mejor preparado luego de pasar por un periodo de prácticas (Cáceres, 2003). Varios trabajos avalan este enfoque argumentando que ante los cambios que se observan en las instituciones educativas en la actualidad y debido a una carencia de formación integral, muchos docentes señalan “no saber cómo enseñar”, y es por eso que se recomienda poner en valor el enfoque artesanal, tratando de fortalecerlo, acompañarlo y sostenerlo (Alliaud y Guevara, 2014). Esto evidencia la compleja tarea que tienen los docentes noveles en la construcción de su identidad, ya que deben construirla a la vez que deben adquirir conocimiento sobre los estudiantes, los contenidos y el contexto (Feiman-Nemser, 2001).

Se podría decir que luego de pasar por el proceso descrito y luego de algunos años de prácticas y sociabilización con pares y estudiantes donde se desarrollan una serie de competencias (algunas prescriptas), el docente deja de percibirse como novel ante la mirada y aprobación de los otros (pares, estudiantes, institución). Sin embargo, el momento específico donde esto ocurre y el cambio que observan en ellos mismos para dejar de percibirse como noveles amerita continuar con la investigación en un futuro.

Con respecto a la dimensión emocional, como ya se observó en otros trabajos, parece forjar su identidad como docentes. Si bien la variedad de adjetivos que utilizaron para describir sus emociones son diversos, en general tienen que ver con el rol que tienen

como docentes y con las relaciones sociales asociadas a ese rol, reafirmando que la dimensión emocional es transversal a las demás.

Otro aspecto importante mencionado por los docentes entrevistados es la necesidad de ejercer en un espacio donde se sientan convocados, se podría decir que este rasgo es muy distintivo de la UNAJ, ya que tiene un proyecto institucional donde prima la educación inclusiva de calidad y la mayoría de los docentes enseña bajo ese lema. Esto evidencia una identidad docente atravesada por el compromiso por el territorio y la realidad socio-política.

Por otro lado, se observa que la UNAJ y el IEI cuentan con una serie de dispositivos formales e informales para dar apoyo y formación a sus docentes, la mayoría de los docentes entrevistados destaca y pone en valor los cursos que ofrece la universidad y la posibilidad de articular con otros docentes en las reuniones de cátedra como dispositivo para repensar la práctica e incorporar nuevos recursos.

Como conclusión final, en este trabajo se observó, al igual que en trabajos previos pero con las particularidades del contexto de la UNAJ, que la formación de la identidad de los docentes noveles está atravesada por diversas dimensiones y se da en un escenario colectivo. Es así que se recomienda favorecer desde el ámbito institucional oportunidades de sociabilización entre docentes con diferentes experiencias.

El análisis derivado de este trabajo de investigación podría contribuir en un futuro a establecer propuestas o estrategias de acompañamiento en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad docente.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 3, 205-224.

Alliad, A & Guevara, J. (2014). La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. En VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Bifano, F. (2020). Género profesional y estilos docentes. Un modelo para pensar el desarrollo profesional docente en los inicios universitarios. En Pogr , P., De Gatica, A. & Krichesky, G. (coord.) *Los Inicios de la Vida Universitaria II. Aportes de la investigación*. (pp. 89 a 110). Bs. As, Argentina: Editorial Teseo.

Bolívar Botía, A.; Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research* 1 (6), art 12.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado. En Goodson, I.; Good, T. & Biddle, B. (coord.) *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 99 a 166). Barcelona, España: Editorial Paidós.

Cáceres, M.; Lara, L.; Iglesias, C. M.; García, R.; Bravo, G.; Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente". *Revista Iberoamericana de Educación* 33 (1), 1-15.

Ceresani, V. & Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. En Pogr , P.; De Gatica, A.; García, A. & Krichesky G. (coord.) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 85 a 106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Elías, M. E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Estatuto provisorio de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2010. Florencio Varela, Argentina.

Esteve, J. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (coord.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19 a 70). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education* 52 (1): 17-30.

Fernández, J.M.; Oloriz M.G. & Ferrero E.L. (2017). La expansión del sistema universitario argentino; ¿Modificó el abandono interanual del sistema? En Libro de Actas del VII CLABES (pp. 340 a 349). Congreso llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Glaser B. & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, USA: Aldine Publishing.

González, M.V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores. Congreso llevado a cabo en la Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil.

Gysling, J. (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. Santiago, Chile: CIDE.

Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Anorrortu.

Knowles, J.G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Goodson, I. (coord.) *Historias de vida del profesorado* (pp. 149 a 205). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Lombardi, M.C. & Mascaretti, S. (2015). La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. En VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

López-Vargas & B.; Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores* 13 (2): 275-291.

Lupinacci, L. & Bifano, F. (2016) La integración de recursos para la enseñanza: Estudio de casos para el análisis del trabajo documental de docentes del ingreso universitario. En Libro de Actas V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas (pp. 604 a 609). Congreso llevado a cabo en Bahía Blanca, Argentina.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19: 101-144.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia. En Marcelo, C. (coord.) *El profesorado principiante* (pp. 7 a 58). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Marquina, M. & Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. En V Jornadas de Sociología de la UNLP. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Martín-Gutiérrez, Á.; Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4).

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 4 (4).

Mórtola G.; Ceresani V.; Iacobellis S.; Rondinoni S. & Toribio D. (2018). La formación en torno a los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes universitarios: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. En Primer Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria. Congreso llevado a cabo en Montevideo, Uruguay.

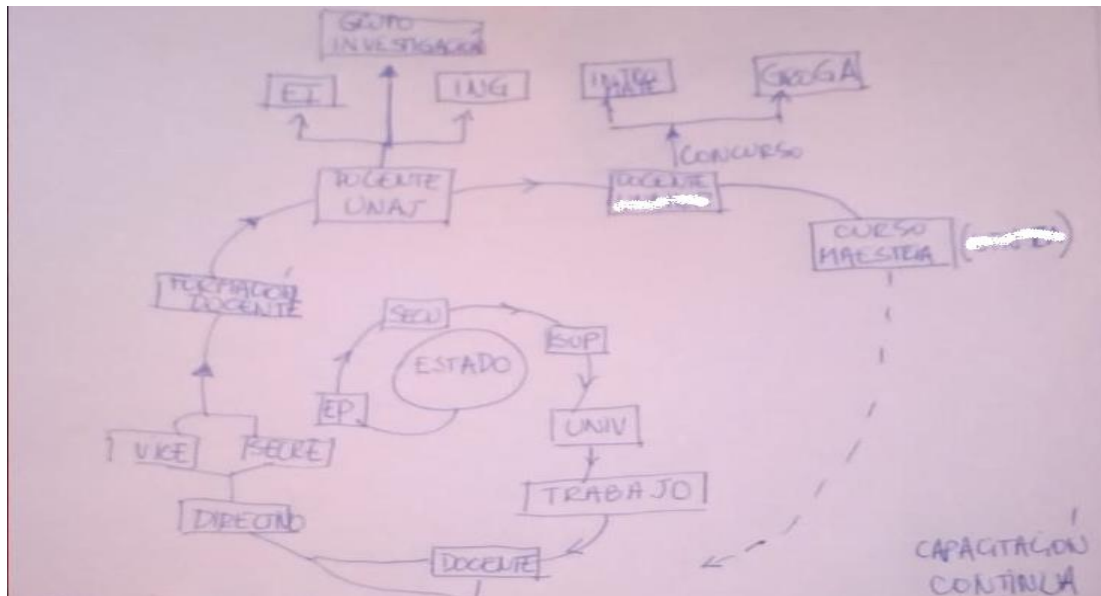
Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Editorial Grao.

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del Docente: Un Desafío Permanente. Revista enfoques educacionales 6 (1): 29-49.

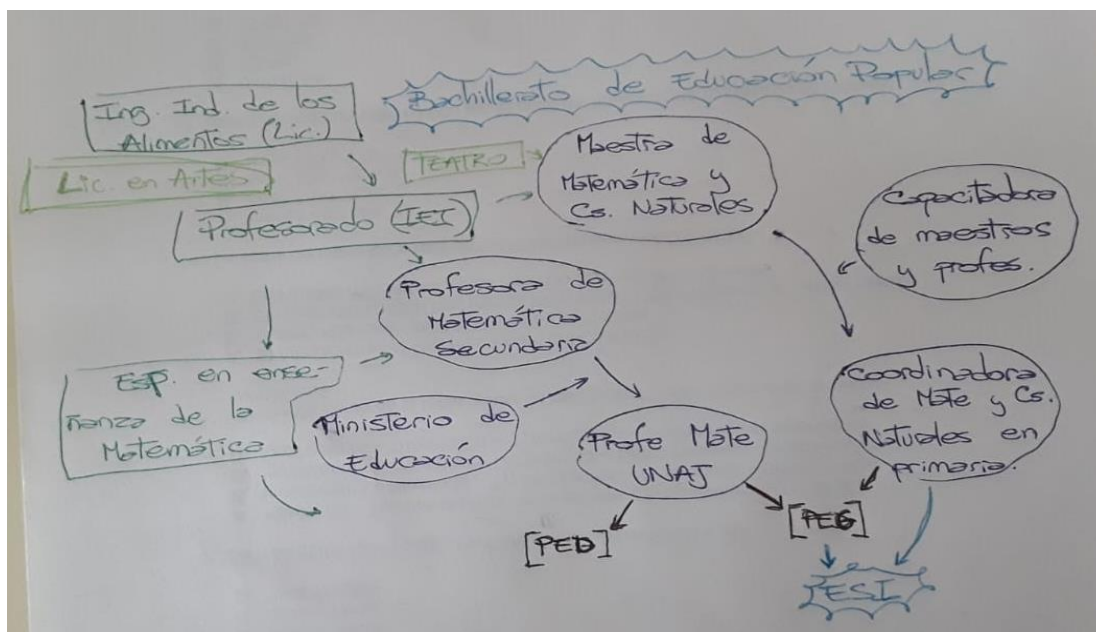
Tapia-Obillús A.; Granados-Romero, J. & Fernández-Sierra, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. Dom. Cien. 3 (2): 40-65.

ANEXO 1. ESQUEMAS DE LOS DOCENTES⁴

Esquema de Julia



Esquema de Lucila



⁴ Los nombres de instituciones o cualquier información que pueda individualizar a los docentes que participaron del estudio fue censurada.

Esquema de Laura

Feb. 1998 → INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE [REDACTED]
Elijo la Carrera: Profesorado de Matemática en [REDACTED]
1998-2003 Curso El Profesorado de Matemática en [REDACTED] y me recito en 2003.
↓
1998-2001 Sólo curso materias específicas de Matemática (no tengo contacto con la docencia (sólo doy clases particulares)).
2001 → Primeras experiencias docentes
- En la universidad: como adscripto en Álgebra
- En esc. secundaria: realizando suplenencias cortas
- En la universidad: dictando talleres de olimpiadas matemáticas dentro de un proyecto de extensión.
2002 → Realizo las prácticas docentes y comienzo mis primeras búsquedas didácticas.
2003 → Concurso para el cargo de ayudante de 2° Finalizo la Carrera.
Desde 2003 hasta lo fecha trabajo como docente desarrollando mi experiencia en varios niveles:
- Curso de ingreso para aspirantes a escuela secundaria universitaria
- Curso de ingreso para distintas carreras en diversas universidades.
- Dictado de materias en universidades Públicas y Privadas (Análisis Mat. I, Álgebra, Álgebra Lineal y geom. analítico.
Dictado de Matemática en institutos de formación docente para Profesorado de Inicial y Primaria ①

- Capacitación docente virtual como tutora y como responsable de contenidos.
- Asesoría en la Unidad de Evaluación de CABA.
- Coordinadora de área en esc. Secundaria de [redacted].

Desde el 2003 he realizado y participado de diversos cursos de capacitación docente.

También curse la Maestría en Enseñanza de las Cs. Experimentales y Matemáticas, pero nunca hice la tesis. ([redacted])

Curse una especialización en enseñanza de la Matemática en la [redacted]. Estoy elaborando el trabajo final.

Sigo estudiando, sobre todo, en el área de la didáctica de la matemática.

Esquema de Martín

2003-2010: Lic. Cs. Biológicas
↳ 2008-2010: Tesina en ~~...~~
(Evaluación funcional de genes de exp. tardía en baculovirus)

2010-2016 ⇒ DOCTORADO EN ~~...~~
(LAB. Hemoparasitos): ~~...~~ Desarrollo de candidatos
vacunales basados en VECTORES virales contra Babesia bovis

↳ 2016-2018 = POST-DOC (CONICET).
"Selección de los vectores virales en el modelo biológico de la
babesiosis bovina"

Docencia

2013-2020 = JTP dedicación semi-exclusiva - Metodología Inicial.
UNAJ

2015-2020 = TOTAL del ciclo Inicial - Departamento Agronomía educativa
UNAJ

Esquema de Pedro

Recorrido Académico

- ⇒ Bachiller Cs. Exactas
- ⇒ Lic. Biotecnología ~~...~~
- ⇒ Doctorado en Cs. Vet. ~~...~~
- ⇒ Diplom. en Invest., transf. y desarrollo ~~...~~

Recorrido Profesional

- Tesis Grado - ~~...~~ en Biot. Parámetros del
crecimiento vegetal. (2009-2011)
- Tesis Posgrado - ~~...~~ en Diag. y Resp. Inmune
de Paratuberculosis Bovina (2012-2017)
- Docente Universitario - Metodología - UNAJ. (2013-Act)
- Posdoctorado en Tercer Diag. ~~...~~ (2017-2020)
- Investigador Asistente CONICET (2020 - ...)

ANEXO 2. GUIONES DE ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES⁵

Guión de entrevista de Julia

1. ¿En qué momento decidiste estudiar para ser docente y en que se basó esa elección?
2. Explicame un poco la parte del esquema que hace referencia a la tu formación y los inicios de tu práctica docente.
3. En estos inicios, ¿Te sentías preparada? ¿A qué recursos recurriste para afrontar estas primeras experiencias?
4. ¿Qué recursos te aportó la experiencia en el aula?
5. ¿Cómo influyó la capacitación continua que mencionas en el esquema en tu práctica?
6. Con respecto a dictar cursos de formación docente, ¿Qué diferencias encontraste entre enseñar y enseñar a enseñar?
7. ¿Cómo fueron tus inicios en la UNAJ? ¿Pudiste afrontarlo con los recursos que traías?
8. ¿Qué otros roles además de la docencia propiamente dicha desarrollás en la universidad y cómo te sentís en ellos?

Guión de entrevista de Lucila

1. ¿En qué momento decidiste estudiar para ser docente y en que se basó esa elección?
2. Tus inicios en la práctica docente fueron en primaria y secundaria, ¿Te sentías preparada para esas primeras experiencias? ¿Qué recursos utilizaste en las mismas?

⁵ Cabe destacar que los guiones fueron realizados a partir del análisis de los esquemas como preguntas disparadoras pero en el transcurso de las entrevistas se sumaron algunas otras preguntas espontáneas y repreguntas basadas en los detalles de la conversación.

3. Con respecto a dictar cursos de formación docente, ¿Qué diferencias encontraste entre enseñar y enseñar a enseñar?
4. ¿Por qué decidiste hacer una especialidad y qué nuevos recursos te aportó a tu práctica?
5. ¿Cómo fueron tus inicios en la UNAJ? ¿Pudiste afrontarlo con los recursos que traías?
6. ¿Qué otros roles además de la docencia propiamente dicha desarrollás en la universidad y cómo te sentís en ellos?

Guión de entrevista de Laura

1. ¿En qué momento decidiste estudiar para ser docente y en que se basó esa elección?
2. En el esquema haces una lista de tus primeras experiencias docentes, ¿Cómo fueron cada una de ellas? ¿Te sentías preparada para afrontarlas? ¿A qué recursos recurriste?
3. Luego de estas primeras experiencias y de las prácticas de tu carrera, ¿Te sentiste más preparada que en tus primeras experiencias?
4. Con respecto a dictar cursos de formación docente, ¿Qué diferencias encontraste entre enseñar y enseñar a enseñar?
5. Los estudios de posgrado que realizaste, ¿Aportaron recursos a tu práctica?
6. ¿Cómo fueron tus inicios en la UNAJ? ¿Pudiste afrontarlo con los recursos que traías?
7. ¿Qué otros roles además de la docencia propiamente dicha desarrollás en la universidad y cómo te sentís en ellos?

Guión de entrevista de Martín y Pedro (similar perfil)

1. ¿Por qué decidiste incursionar en la docencia más allá de que tu carrera de base no estaba relacionada con la actividad?
2. ¿Te sentiste preparado para enfrentar las primeras clases?
3. ¿A qué recursos recurriste en estas primeras experiencias?
4. ¿Observaste cambios en la práctica con la experiencia?
5. ¿Cómo te sentiste en los inicios y durante el desarrollo de tu práctica en la UNAJ?
6. ¿Qué otros roles además de la docencia propiamente dicha desarrollás en la universidad y cómo te sentís en ellos?

ANEXO 3. CODIFICACIÓN DE LOS RELATOS EN EL PROGRAMA ATLAS.TI

Grupos de códigos	Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	▲
Conocimientos adquiridos durante la formación (3)	◊ cursos		4	0	[Conocimientos adquiridos durante la formación]
Experiencia en la UNAJ (1)	◊ capacitación continua		1	0	[Conocimientos adquiridos durante la formación]
Experiencias tempranas (1)	◊ carrera posgrado		1	0	[Conocimientos adquiridos durante la formación]
Imagen de los otros (2)	◊ unaj		16	0	[Experiencia en la UNAJ]
Interacción con otros (2)	◊ Experiencias tempranas		4	0	[Experiencias tempranas]
Percepción de confianza en sí mismos (3)	◊ desilusión por sus docentes		1	0	[Imagen de los otros]
Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje	◊ admiración de sus docentes		4	0	[Imagen de los otros]
Sentimientos y emociones que desencadena el ejercicio docente	◊ vínculo con pares		16	0	[Interacción con otros]
	◊ vínculo con estudiantes		8	0	[Interacción con otros]
	◊ personalidad y actitud		4	0	[Percepción de confianza en sí mismos]
	◊ inseguridad		1	0	[Percepción de confianza en sí mismos]
	◊ falta de preparación		7	0	[Percepción de confianza en sí mismos]
	◊ enseñanza		1	0	[Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje]
	◊ rol docente		6	0	[Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje]
	◊ investigación		8	0	[Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje]
	◊ proyecto institucional		3	0	[Representaciones sobre el rol del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje]
	◊ emocional		9	0	[Sentimientos y emociones que desencadena el ejercicio docente]