

# Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés

## Students Willing to Learn: Some Conceptions of Second Language Teaching and Learning in English Language Teacher Education Programs

Zelmira Alvarez<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo intenta dar cuenta de una experiencia de indagación narrativa, que en el marco del proyecto actual del Grupo GIEEC<sup>2</sup>, se viene llevando a cabo en la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina. Se propone para los fines de este artículo un recorte significativo de la discusión teórico-instrumental originada a partir del análisis de un corpus conformado por cuestionarios a estudiantes de dicha asignatura, implementados en la clase inaugural por la profesora titular<sup>3</sup>, los que indagan en experiencias de aprendizaje previas, y docentes y situaciones memorables, con la intención de traer a la luz sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, generar auto-reflexión en los estudiantes, y posibilitar a futuro propuestas didácticas tendientes a la construcción de conocimiento en torno al aprendizaje de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado. La perspectiva de análisis adoptada para este trabajo es interpretativa y se enmarca en la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), con los aportes del análisis del discurso (Fairclough, 2001) y con el encuadre teórico-conceptual de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004).

**Palabras clave:** investigación narrativa; Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; Creencias; Identidad docente; formación del profesorado

### Abstract

This article intends to report the reflection generated by a narrative experience implemented in *Theories of Learning, Teachers and Learners (TLTL)* -a preservice course corresponding to the Teacher Education Area in the English Language Teacher Education Program, at the School of Humanities, State University of Mar del Plata, Argentina- within the framework of the current research project of the GIEEC group<sup>4</sup>. The article proposes a theoretical-instrumental discussion of the beliefs about the teaching and learning of second languages students bring with them to teacher education programs. The discussion will be rooted in the analysis of a corpus represented by a discourse series made up of questionnaires administered in the opening class of TLTL. The questionnaire collects some general information about the students' previous education, and guides them to narrate memorable learning experiences with the intention of bringing to light their beliefs about teaching and learning and generating self-reflection on which to construct their learning. It will also represent a springboard to reconsider future teaching proposals in the domain of learning and teaching languages in Teacher Education Programs. The analysis of the questionnaires will be oriented by an interpretative, narrative perspective,

Para citar este artículo:

Álvarez, Z. (2016). Estudiantes dispuestos a aprender: algunas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas desde la formación del profesorado de inglés. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 35 - 48.

and enriched by the contributions of discourse analysis (Fairclough, 2001), and the theoretical-conceptual framework of Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004).

**Keywords:** Narrative inquiry; Teaching and learning of second languages; Beliefs; Teacher identity; Teacher education

## Introducción

Este artículo propone una discusión acerca de las creencias y nociones intuitivas, pre-conceptuales, acerca del aprendizaje en general, y del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en particular que los estudiantes traen consigo a los programas de formación. Dicha discusión estará centrada en el análisis de los datos obtenidos mediante una experiencia de trabajo en el segundo año de la carrera de profesorado de inglés de la UNMDP, en la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje (TSA), como parte constitutiva de la clase inaugural en la que se presenta dicha asignatura. En esta ocasión, profesores y estudiantes se encuentran por primera vez, y se disponen a iniciar un recorrido compartido que conjuga experiencias personales, escolares, académicas y profesionales con el propósito de acercarse a la comprensión de la profesión para la que la carrera los prepara -aquella de enseñar el idioma inglés, de ayudar a aprender una lengua que no es la propia- y a co-construir nuevas identidades capaces de circular los variados ámbitos educativos que puedan potencialmente habitar como graduados.

Los estudiantes completan un cuestionario inicial que recaba en una primera parte datos acerca del año de egreso del secundario, nombre y ciudad del establecimiento formativo, año de ingreso a la universidad, asignaturas que están cursando paralelamente; en una segunda parte propone un recorrido por experiencias de aprendizaje previas, solicitando a los estudiantes que relaten alguna experiencia de aprendizaje memorable ya sea de su formación secundaria o universitaria. Se les pide también que reflexionen acerca de si reconocen influencias (del entorno, profesores, familia, etc.) en la elección de la carrera o si la misma se debe exclusivamente a una preferencia personal o

cuestión de disponibilidad u oportunidades laborales. El cuestionario finaliza con una consigna que pide la descripción de un profesor de la secundaria o de la universidad que consideren que verdaderamente los ha ayudado a aprender y describan sus características o cuenten alguna situación en relación a eso.

TSA pertenece al Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP. Si bien los alumnos han cursado previamente otras dos asignaturas del área -Problemática Educativa (PE) y Sistema Educativo y Currículum (SEC)- ofrecidas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades para todos los profesorado de la Facultad (Inglés, Historia, Geografía, Letras, Filosofía y Documentación), TSA es la primera asignatura de la formación específica y, por tanto, la primera asignatura en la que comienzan a pensar *qué significa aprender y enseñar una segunda lengua*, actividad que realizan, por otra parte, con inglés como idioma de comunicación en clase y en encuentros virtuales entre profesores y estudiantes, así como también el idioma de la bibliografía y materiales de trabajo. En consecuencia, los alumnos se acercan a TSA con grandes expectativas acerca de lo que van a aprender, con la mirada puesta en cómo los contenidos se relacionan con su experiencia previa como estudiantes de inglés y con su futuro rol docente.

Este trabajo intenta dar cuenta, mediante lo que pretendemos constituya un recorte significativo, de los resultados del análisis del corpus conformado por una serie discursiva compuesta de 38 cuestionarios de estudiantes de TSA, focalizando para este estudio en sus relatos sobre la elección de la carrera, y sobre docentes excepcionales y experiencias de aprendizaje memorables. El propósito del análisis es traer a la luz sus presupuestos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje para luego utilizar las categorías conceptuales resultantes como puntos de partida para generar auto-reflexión en los estudiantes, así como habilitar a futuro propuestas didácticas tendientes a la construcción de conocimiento en torno al aprendizaje de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado. Los relatos de los actores del proceso educativo son una inacabable fuente de conocimiento sobre la realidad. En el caso que nos ocupa -la enseñanza y el apren-

dizaje de una segunda lengua (L2)- esto adquiere un particular valor a la hora de conocer los presupuestos y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de L2 que los estudiantes traen consigo a los programas de formación docente, los cuales en gran medida han sido forjados en sus experiencias previas de formación en el idioma. Se hace necesario poner en tensión estas ideas previas con las comprensiones a que arriban las investigaciones en el campo del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas para resignificar y transformar sus sentidos en pos de evitar falsas antinomias a veces resultantes de una posición acrítica circulante, seducida en parte, pero no completamente, por la industria del libro de texto en la enseñanza de inglés, la que nos *vende la ilusión* de que no es necesario pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque ya todo ha sido pensado y empaquetado por ellos en un formato amigable y atractivo para el docente y el alumno, garantía de éxito en la enseñanza y el aprendizaje. En nuestra experiencia, consideramos que esta es la primera barrera que tenemos que vencer en la empresa que nos aboca: por un lado derribar el mito de que *enseño - luego el otro aprende*, es decir, romper la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y, por otra parte, reflexionar acerca de la complejidad de los procesos involucrados—aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas- y de la necesidad de repensarlos desde varias perspectivas. En suma, entender la necesidad de centrarnos en el aprendizaje como punto de partida para comprender qué, cómo, quién, con quién y por qué se aprende para poder así pensar aproximaciones didácticas potentes para generar esos procesos, con esos sujetos, en esos contextos. TSA -como primera asignatura del Área de Formación Docente específica del profesorado de inglés- es la puerta de entrada a estas discusiones.

Sería necesario puntualizar desde nuestro punto de vista que una de las tareas de la formación docente debería ser la de enfrentar a los estudiantes desde el inicio de su trayecto de formación con los problemas concretos de la práctica educativa, y guiarlos hacia la comprensión de que para su abordaje se requiere de la utilización de constructos teóricos que, aunque enraizados en la práctica y en los resultados de investigaciones educativas, proponen elaboraciones conceptuales que les hace posible ir más allá del problema concre-

to y trascenderlo. Sólo de esa manera los estudiantes pueden encontrar sentido a las teorías que subyacen a la práctica y que son contenido de las asignaturas de formación docente. La comprensión de que esas teorías retroalimentan la práctica educativa parece ser el nudo de la cuestión. Ese trabajo inductivo, de inferencia, a partir de lo que acontece en las aulas y de las propuestas didácticas concretas que se llevan a cabo en las aulas constituyen la base experiencial a partir de la cual construir conocimiento. Esa base experiencial está en gran parte alimentada por sus propias experiencias como alumnos, ya que al momento de llegar a la universidad cada uno de ellos ha transitado un largo camino de experiencias escolares y extraescolares que han moldeado su *ser alumno* del presente y sus concepciones acerca de la buena -y la mala- enseñanza. En el marco de los proyectos de investigación del grupo GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, venimos trabajando en sucesivos proyectos desde 2003 hasta la fecha en torno a cuestiones vinculadas con la buena enseñanza en el nivel superior abordada desde un enfoque interpretativo y mediante técnicas e instrumentos que nos permiten una aproximación narrativa y biográfico-narrativa de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Bajo esta mirada, en el marco de TSA, se ha diseñado un instrumento de indagación narrativa para ser usado con los estudiantes, en un intento por recuperar experiencias previas de aprendizaje sobre las cuales construir conocimiento acerca del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, principal temática abordada en la asignatura.

Como bien señala Bell (2002) la investigación narrativa avanza más allá de la mera consideración de los relatos como una estructura retórica para contar historias; lo que esta propone, en cambio, es una indagación analítica de los presupuestos que subyacen al relato. Esta posición presupone el reconocimiento de que los seres humanos otorgan sentido a sus vidas a través de narrativas, que son constantemente re-estructuradas a la luz de nuevos eventos y relatos. Las narrativas, por tanto, no existen en el vacío, sino que son moldeadas con el aporte de historias personales y comunitarias.

## Hacia la construcción de un marco conceptual

### *Sobre la potencia de las creencias en la formación*

Un grupo de investigadores holandeses analizan en el *Journal of Education for Teaching* (De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift, 2014) las creencias de los estudiantes en programas de formación docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje en relación con su participación en actividades de aprendizaje duraderos. Destacan las autoras que de entre los varios factores personales y contextuales que ejercen influencia en el aprendizaje de los futuros profesores, las creencias previas acerca del aprendizaje y la enseñanza no han recibido demasiada atención hasta el presente, a pesar de que se reconoce su potencia en tanto guía del pensamiento y la acción (Borg, 2001), y se destaca la enorme influencia que ejercen en las prácticas de aprendizaje y en la actividad profesional (Schommer, 1998). Más aún, las autoras argumentan que es posible afirmar que las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza también afectan la participación en actividades de aprendizaje de profesores experimentados (De Vries, Van de Grift & Jansen, 2013). Estas ideas tienen como antecedente un estudio previo de Van Driel, Bulte & Verloop (2007) en el que reconocen la existencia de una dicotomía entre dos orientaciones dominantes: una hacia el contenido, que corresponde a una forma de transmisión de la enseñanza de corte tradicional, con foco en la transmisión y el aprendizaje del contenido y su conocimiento, y una segunda, orientada hacia el estudiante, basada en teorías constructivistas del conocimiento y el aprendizaje, con foco en el desarrollo de habilidades y competencias, entendiendo que los estudiantes construyen conocimiento individualmente y a través de interacciones sociales. Parece ser muy fuerte la influencia ejercida por la identificación con una de estas dos tendencias, mientras que algunos estudios sugieren que los profesores deberían manejar habilidades asociadas con ambos modelos, tanto enfoques constructivistas como más tradicionales (por ejemplo, Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Por otra parte, De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift (2014) dan cuenta de estudios que han abordado la influencia de las creencias previas en la participación de los estudiantes en actividades áulicas al

inicio de sus estudios de formación docente, precisamente en el momento en que los estudiantes desarrollan sus propios patrones de aprendizaje personalizados (Hammerness *et al.*, 2005) Partiendo de estas ideas, compartimos la concepción de que las creencias de los estudiantes involucran sus actitudes y valores relacionados con la enseñanza, los estudiantes y el proceso educativo, y en su construcción existen dos elementos particularmente relevantes: los modelos ejemplares de profesores y la auto-imagen del estudiante en su rol de aprendiz (Kagan, 1992). Según reportan De Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift (2014), al momento de llegar a los programas de formación docente, los estudiantes ya han experimentado alrededor de 15.000 horas de aprendizajes viendo a los profesores enseñar. En un sentido, las creencias que traen los estudiantes reflejan la naturaleza de la instrucción que los profesores han dado a estos estudiantes, aunque, según Conway *et al.* (2009), de lo que en verdad los estudiantes -futuros docentes- han sido testigo es sólo de los signos externos de la enseñanza. Y en este punto de Vries, Jansen, Helms-Lorenz & van de Grift advierten con Kagan (1992) acerca de la extrapolación que los futuros docentes a menudo realizan a partir de sus propias experiencias como aprendices, asumiendo que sus futuros estudiantes van a tener aptitudes, problemas y estilos de aprendizaje similares a los propios. A partir de estas ideas es que para algunos investigadores las creencias de los futuros profesores carecen de sofisticación y de coherencia o de estructura proveniente de distintas perspectivas de enseñanza (por ejemplo, Eilam and Poyas, 2009). Por otra parte, las experiencias de aprendizaje por las que han pasado los estudiantes son únicas, ya que cada uno de ellos ha hecho su propio trayecto, y eso da cuenta también de la variedad de concepciones con que llegan a los programas de formación.

Algunas investigaciones sobre el aprendizaje eficaz en los programas de formación docente han identificado varias características de las actividades de aprendizaje asociadas con una alta calidad de la enseñanza y con buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes. Algunos estudios demuestran que el aprendizaje exitoso durante la formación docente es el que se orienta a la indagación y es colaborativo y colegiado (Desimone, 2011), en coincidencia con algunos principios del

aprendizaje adulto tales como la reflexión sobre la experiencia, la interacción y la colaboración con otros (por ejemplo, Gravani, 2012), la lectura de publicaciones y el estudio de la teoría.

LaBoskey (1993) propone pensar las creencias de los estudiantes en relación con su orientación reflexiva como situadas en un continuo entre *pensadores de sentido común*, pasando por *nóveles alertas* y luego *pensadores pedagógicos*. En ese sentido, y acordando con ella, es que uno de los objetivos que perseguimos en la asignatura TSA es ayudar a los estudiantes a transitar su desarrollo desde concepciones del aprendizaje más ingenuas, de sentido común, a aquellas que están más alerta a las diferencias en los contextos, las situaciones y los actores, para que puedan alcanzar, a partir de la reflexión sobre la práctica y en el transcurrir de la práctica (Schön, 1983), de la mano de las teorías e investigaciones en el campo de segundas lenguas, un pensamiento informado y estratégico acerca del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. Volviendo al estudio de LaBoskey (1993), se identificó la relación entre el profesor visto como un *transmisor de conocimiento*, orientado hacia el contenido, sin motivación para la reflexión y el profesor visto como un *facilitador*, con orientación hacia el estudiante y una motivación interna, intrínseca, por involucrarse en la reflexión. Otros investigadores (Oosterbeert, Vermunt y Denessen, 2002) distinguen cuatro orientaciones hacia el aprendizaje de la enseñanza: *la supervivencia*, *la reproducción cerrada*, *el significado cerrado* y *el significado abierto*, describiendo a la primera como la menos orientada hacia el aprendizaje y al estudiante, y la última como la orientación en que los profesores utilizan más recursos para entender el aprendizaje y orientar la enseñanza hacia el alumno. Esta última es considerada a menudo la preferida para aprender a enseñar.

Bonny Norton (1995) se ha posicionado claramente en contra de la identificación desproblematizada de los estudiantes en clasificaciones binarias como “motivados o desmotivados, introvertidos o extrovertidos, inhibidos o desinhibidos”, en tanto posiciones simplistas que dejan de lado la consideración de que “tales factores afectivos con frecuencia se construyen socialmente en el marco de relaciones de poder inequitativas [...] que cambian en el tiempo y el espacio y que posible-

mente coexisten de manera contradictoria en un solo individuo” (Norton, 1995, p. 12). Su postura, con la que acordamos, se ubica en torno a la concepción del estudiante como un participante dinámico que actúa en un contexto, más que como un recipiente pasivo e inerte esperando ser llenado de contenido.

Las dos metáforas del aprendizaje de Sfard (1998) nos permiten ver claramente dos tendencias dominantes en las concepciones sobre el conocimiento: una llamada de adquisición, que presupone al conocimiento como un bien, que puede ser consumido o poseído por los estudiantes, y una segunda metáfora, la de la participación, que interpreta al conocimiento como parte de una actividad o discurso en el que los estudiantes cumplen un rol muy activo. En lugar de tomar una u otra posición como valedera, Sfard argumenta que ambas metáforas son valiosas en tanto juntas representan ideologías acerca de cómo se crea, se comparte y se transfiere el conocimiento, y de esta manera subraya la complejidad de la mente humana y del proceso de aprendizaje.

#### *Acerca de la construcción de la identidad docente*

Sin duda la construcción de la identidad docente debe ser entendida en el marco de la interacción entre la historia personal y de formación, y la influencia contextual del lugar de trabajo. Flores y Day (2006) han mostrado que la biografía personal del docente, conjuntamente con los programas de formación y la cultura de la escuela, constituyen las influencias decisivas en la formación de la identidad docente. Clarke (2009, p. 189) caracteriza la identidad como “complejo tema de lo social y lo individual, del discurso y la práctica, de la reificación y la participación, la similitud y la diferencia, la agencia y la estructura, la rigidez y la trasgresión, de lo singular y lo múltiple, y de lo sinóptico y lo dinámico”. En un estudio exploratorio sobre las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, Goncalves *et al.* (2013) abordan esa complejidad mediante el análisis de las creencias de los profesores, encontrando contradicciones y ambigüedades que emergen de los datos recogidos, dando cuenta de las tensiones en la identidad docente mencionadas por Clarke (2009).

Si reconocemos que la formación docente conforma una de las influencias decisivas en la construcción de la identidad docente, se hace necesario tomar conciencia de ello y pensar formas de aproximación desde los programas de formación del profesorado que verdaderamente impacten positivamente en esta construcción. Por otra parte, la importancia de una formación docente también entra en juego a la hora de considerar investigaciones que dan cuenta de que “los profesores importan” (OECD, 2005), es decir, que los docentes y su enseñanza son las variables más importantes para obtener logros en los estudiantes y contribuir a su bienestar social y personal.

El entorno del aula juega un papel crucial en el desarrollo de la identidad del estudiante de una segunda lengua, siendo la agencia un concepto central en esa construcción (Van Lier, 2008). *Agencia* implica que el estudiante “invierta energía física, mental y emocional” y en este sentido el desarrollo de la segunda lengua consiste en “el desarrollo de la agencia a través de la segunda lengua (o la puesta en acto de una identidad en L2)” (Van Lier, 2008, p.178). Estos conceptos son coincidentes con las ideas de Norton (1995) en cuanto a que la identidad se construye mediante “la inversión”, el involucramiento cognitivo, emocional y físico del estudiante.

Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001) destacan que la identidad profesional la construye el propio sujeto y se experimenta en las relaciones con los demás, y que, por otro lado, tiene un núcleo sustancial persistente y resistente y uno situacional en momentos concretos. Asimismo, argumentan que el período de formación inicial del profesor es básico para la construcción de la identidad profesional y la interiorización de modelos orientadores en el ejercicio posterior de la profesión. Es en ese marco que nos interesamos por conocer las visiones y concepciones acerca de la buena enseñanza (Fenstermacher y Richardson, 2005) que traen consigo los estudiantes que ingresan a programas de formación docente, para así ayudarnos a repensar el currículum universitario y nuestras propias prácticas formadoras.

## Consideraciones metodológicas

El propósito de esta indagación es aproximarnos a las creencias de los estudiantes acerca de lo que significa aprender y enseñar una segunda lengua y de las motivaciones que los llevaron a la elección de la carrera docente. Se hace con el convencimiento de que la autoimagen de sí mismos como estudiantes y sus concepciones de la enseñanza constituyen influencias decisivas en la construcción de su futura identidad docente y profesional. En ello tiene mucho que ver su autoestima y la motivación para el desarrollo de la profesión, así como también las perspectivas de desarrollo profesional que perfilen para el futuro.

El corpus del presente trabajo se conforma de una serie discursiva compuesta por relatos de experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas de dos cohortes de estudiantes de la asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Profesorado de Inglés, UNMDP. Dichos relatos surgen como resultado de la implementación de un cuestionario inicial presentado por la profesora titular a los estudiantes en la clase inaugural de dicha asignatura. En una primera parte, el cuestionario recaba datos acerca de aspectos generales de su formación pre-universitaria, ingreso a la carrera, año de ingreso y otras asignaturas que estén cursando. La segunda parte propone una reflexión acerca de las influencias que reconocen en la elección de la carrera, algunos recuerdos de experiencias de aprendizaje memorables y profesores memorables. Para indagar en estas cuestiones, el cuestionario incluye una primera pregunta que lleva a los estudiantes a pensar acerca de las experiencias de vida que consideran que pueden haber contribuido o influido en su decisión de estudiar profesorado de inglés, y se mencionan una serie de posibles influencias a la manera de disparadores: tutores, profesores, compañeros, asignaturas de la escuela, preferencias personales, situaciones, experiencias, familia, amigos, oportunidades laborales futuras, disponibilidad, otras. La siguiente pregunta propone a los estudiantes que traigan a su memoria una experiencia de aprendizaje memorable y que describan las circunstancias en que tuvo lugar: tiempo, lugar, situación, participantes, motivación, emociones, etc. Por último, se pide que describan a un profesor al que consideren sobresaliente, alguien que verdaderamente los haya ayudado a

aprender y se los invita a mencionar alguna situación o episodio que lo refleje.

La perspectiva de análisis adoptada para este trabajo se enmarca en la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), la cual es interpretativa en tanto se centra en los significados que los sujetos le atribuyen a sus experiencias, dando especial prominencia a la manera en que las personas interpretan el mundo social y su lugar dentro de este. Se procede al análisis de las narrativas de los estudiantes mediante la búsqueda de categorías conceptuales a la luz de las cuales inferir presupuestos y creencias previas acerca del enseñar y el aprender. Se identifican palabras clave que representen posiciones acerca de la buena enseñanza y la manera de aprender lenguas extranjeras. Las narrativas también son exploradas en tanto textos (Fairclough, 2001) en los cuales los escritores (estudiantes) ponen en juego distintas estrategias comunicativas realizadas por una combinación de formas y usos del lenguaje. Se presta especial atención en este aspecto del análisis a los tipos de procesos (Halliday y Matthiessen, 2004) involucrados en los enunciados y los participantes de los mismos, así como también la estructura temática, en tanto consideramos que pueden constituir el nudo a partir del cual adentrarnos en las conceptualizaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que son el objetivo de este estudio.

Los resultados del análisis de las narrativas son resignificados con los mismos sujetos en grupos de discusión y las categorías conceptuales en torno al aprendizaje y a la buena enseñanza emergentes de ese proceso son la retroalimentación necesaria para repensar, para redimensionar y eventualmente reformular propuestas de enseñanza en el marco de la formación del profesorado.

#### **Análisis de las narrativas**

*Primera categoría. Elección de la carrera: la respuesta está en sus biografías – primeros pasos hacia la construcción de la identidad docente*

Una de las influencias decisivas en la construcción de la identidad docente se puede rastrear sin duda en la biografía personal y escolar de los futuros docentes.

El lugar de los padres y la familia es puesto en primer orden en las influencias recibidas para la elección de la carrera docente. En un lugar prioritario se ubican también en este caso -siendo que es un profesorado de inglés- algunos profesores de los institutos de inglés a los que estos estudiantes asistieron, profesores a los que admiraban. Litwin (2000) diferencia entre la función epistemológica, asociada a los saberes del mundo exterior y la función transformadora, ligada a los relatos que nos cuentan nuestros padres desde la primera infancia y los maestros en la escuela. Esta transmisión de formas de vida y tradiciones de los primeros maestros marcan “nuestras vidas” y la definición en torno a la profesión docente.

E3<sup>5</sup> menciona los grandes profesores que ha tenido a los que admira a modo de inspiración, y con respecto a su experiencia universitaria declara “he tenido muchos profesores que me han inspirado y enseñado muchas cosas”.

E10 reconoce un temprano deseo por ser profesora: “amé el inglés desde que empecé a estudiarlo”. Algunas materias de la universidad despertaron sus verdaderas inquietudes intelectuales: “Desde el principio de la carrera tomé fonética y supe que no sólo quería ser profesora sino también *deseaba* investigar distintos temas. Amé la fonética desde el primer momento así que realmente *quiero saber más* acerca de eso. Nunca creí que iba a *amar verdaderamente* una materia y desear saber más”. La pasión por el inglés, y luego por la fonética, son los verdaderos motores que impulsan a E10 al aprendizaje.

E5 expone sus rasgos vocacionales en estos términos “Quiero ser profesora de inglés para poder ayudar a esos chicos cuyas familias no los acompañan o apoyan”. Reconoce la influencia de su “Seño Graciela”, con quien recuerda algunas experiencias de aprendizaje memorable y muy puntualmente el momento en que la vio por primera vez:

Estaba de visita en la casa de un amigo cuando conocí a Graciela. Nos llevamos bien instantáneamente. Me hizo comprender la metodología que usa con los chicos. Me dejó sorprendida la manera en que ella percibe si

un chico está teniendo problemas en la casa. Quiero eso para mí también. Quiero ser capaz de reconocer los asuntos e intereses de mis futuros alumnos. Quiero ayudarlos de cualquier manera que pueda.

La marcada orientación de esta profesora hacia el alumno y su aprendizaje, más que hacia el contenido, parece ser para este alumno el aspecto más destacado de la experticia de su profesora memorable.

E4 ofrece una perspectiva diferente en la elección de la carrera reconociendo que no fue su primera opción sino que incidieron otros factores como la disponibilidad. Sin embargo, alude a un profesor del secundario como verdadera inspiración para la elección del profesorado de inglés, sin dejar de lado las oportunidades de trabajo.

Algunos estudiantes prefieren destacar, en cambio, no una influencia explícita, externa que los movió a tomar su decisión sino más bien su marcada preferencia por la enseñanza desde pequeños, o el gusto por el inglés, los idiomas, la comunicación y el desarrollo de su vocación docente como parte de ello: "Luego descubrí que la enseñanza era lo que verdaderamente quería". En los relatos de este grupo de estudiantes, que destacan su motivación intrínseca, su pasión por el objeto de estudio, abundan los *procesos verbales* y los *adjuntos modales* de marcada carga *interpersonal* (Halliday y Matthiessen, 2004) tales como "amo el inglés" "me encanta enseñar"(A3) "siempre me gustó enseñar", "siempre he amado estudiar idiomas"(A5), "cada clase de idiomas me hacía sentir feliz", "hacer que la gente disfrute del aprendizaje", "Siempre me ha fascinado la forma en que aprende la gente"(A10), "[...] me involucré con la actuación [...] me di cuenta de que era muy fácil para mí comunicarme en inglés [...] creo que tener la habilidad de compartir lo que sabés es una buena manera de conectarse con la gente"(A20).

Algunos estudiantes hacen hincapié en la tarea social que implica ser docente, y destacan la agencia que ejerce el docente en el aprendizaje de los estudiantes. E2 hace referencia a su temprano despertar de la vocación docente, la que "ejercía" en la ayuda que les otorgaba en inglés a sus compañeros y puntualiza lo bien que se sentía "cuando ellos aprobaban sus exá-

menes". E3 también destaca su "amor por el idioma" y lo mucho que "le gustaría enseñarlo a otros". En este mismo sentido, E16 refiere a su elección temprana de inglés como su materia favorita y la idea de convertirse en profesora "para ayudar a los otros a aprender". E6, por su parte, fundamenta su elección vocacional en el "amor", "amor por el aprendizaje del idioma [inglés]" y "amor por la gente", en el sentido de "dar algo de vuelta a mis estudiantes", "producir un cambio" y "contribuir a hacer una sociedad mejor". En este caso, el estudiante manifiesta una perspectiva moral y política hacia la enseñanza, y se autodefine como un "filántropo" y también como un "idealista". Los relatos de E6 parecen movidos por los mismos sentimientos que aquellos anteriormente mencionados respecto de E5, quien admiraba la capacidad de su "Seño Graciela" para darse cuenta de que un chico necesitaba apoyo o estaba teniendo problemas en la casa y así poder ayudarlo. Algo así como *salgo de mí, y de mis propios deseos y anhelos, y me focalizo en el otro que me necesita*.

E12 cuenta que disfrutaba las clases de inglés y con el tiempo se dio cuenta de que enseñar inglés era un desafío y una carrera muy interesante. Reconoce haber recibido la influencia de varias profesoras en su elección de carrera. Destaca profesores que realmente lo ayudaron a mejorar y a trabajar sobre sus puntos débiles. En el mismo sentido, E13 destaca su gusto por el inglés y su despertar vocacional: "Siempre me gustó inglés desde la primaria, y las materias relacionadas con el lenguaje. Durante mis estudios me he dado cuenta de que la enseñanza es muy interesante y motivadora. Los profesores también me han alentado a continuar estudiando". Por otra parte, menciona algunas experiencias "agradables" en los primeros cursos en la universidad "rodeada de compañeros" aprendiendo algo nuevo "los sonidos del inglés" que no le habían enseñado antes. El descubrimiento de un mundo nuevo por aprender fue la motivación necesaria para seguir aprendiendo, y haberlo realizado en la compañía de otros parece haberle agregado fuerza a su interés. E17 decidió convertirse en profesora de inglés por su gusto por los idiomas, especialmente el inglés y su cultura, y también movida por la influencia de los "excelentes profesores" de la escuela y los institutos, de "esos que hacen que quieras ir a clase".



E18 relata su temprana vocación por el inglés y su enseñanza:

Empecé a leer en inglés cuando era chico [...] me dediqué a eso [...] me empezó a encantar el idioma. Me di cuenta de que podía trabajar usando el inglés y decidí que lo enseñaría para compartir este amor por el idioma inglés, también con la esperanza de que fuera contagioso e inspirador [...] que la gente incrementa las posibilidades [...] de comunicarse con gente de alrededor del mundo.

Este estudiante ve al inglés como una puerta hacia la comunicación con el mundo y al placer intrínseco que su estudio le provoca; le añade mediante su enseñanza la posibilidad de compartir y multiplicar la comunicación sin fronteras.

*Segunda categoría. Relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza y la vida – involucramiento personal – la teoría y la práctica*

E1 parece focalizar sus relatos en experiencias que enlazan lo personal con lo profesional – la vida con las aulas- y destaca las condiciones en la que tales relaciones se hacen evidente; por ejemplo, relata una situación en la que al leer un poema una profesora llega a llorar de emoción, desocultando la conmoción interna que su propio apasionamiento generaba, lo que es interpretado por el alumno como “amor por la materia” –llorar como *mostrar, sacar afuera*, eso que lo moviliza a la acción tanto personal como profesional. Otra muestra que da el estudiante de esta conexión entre la vida y la escuela es el recuerdo de una pregunta que uno de sus docentes memorables les hacía, al interesarse por *cómo les estaba yendo no sólo en la carrera, sino en la vida*. Esto último testimonió, al decir del alumno, que “verdaderamente quería que los estudiantes aprendan”, como si intuyera que el aprendizaje no puede darse aisladamente de los otros acontecimientos de la vida sino en permanente simbiosis con ellos. Los sentimientos de amor que habitan la vida fuera y dentro de las aulas, amor hacia la materia y amor hacia los otros manifiesta en la preocupación del profesor por las vidas de sus estudiantes y dentro de ello, de su aprendizaje, parecen ser muy

potentes para este estudiante a la hora de pensar en el buen aprendizaje y la buena enseñanza.

De su profesora de inglés de un instituto privado E8 recuerda “siempre trataba de mencionar sus propias experiencias para ejemplificar el tema que estaba enseñando [...] y cómo llegó a aprender el tema cuando era joven”.

La relación entre los saberes escolarizados y su uso en situaciones de la vida real es puesto en valor por E9: “Una de mis experiencias más memorables fue cuando tenía 18 años y estudiaba chino. Yo creía que iba a ser casi imposible pero después de un año me di cuenta de que podía manejarme en conversaciones básicas. Verdaderamente me di cuenta de que había aprendido cuando tuve la oportunidad de hablar con un nativo y nos entendimos mutuamente. Me sentí orgulloso de mí y motivado para aprender más”. El conocimiento puesto a prueba exitosamente en una situación comunicativa real con un nativo como re-estructurante del conocimiento, fuente de orgullo y motivación.

E10 se refiere a sus profesoras memorables en estos términos: “conocí varias profesoras que no sólo me ayudaron a aprender más acerca del inglés sino sobre la vida. ¡Eso es increíble!”. Un profesor del que podemos aprender sobre la vida es aquel que reconoce la fuerza moral de la enseñanza, que se muestra tal cual es, con sus temores y certezas, sus aciertos y errores, que sabe escuchar y además encontrar palabras de aliento ante las dificultades, que comprende que la docencia no termina en las puertas del aula y que reconoce al otro como persona pensante pero también con deseos y emociones. E14 recuerda a una profesora de la secundaria

[...] siempre se las arreglaba para enseñar cosas por fuera de su campo de estudio con una sonrisa, aun cuando lo que le preguntábamos era difícil de explicar. Como ella nos importaba, no nos portábamos mal en sus clases (un problema que sí tenían otros profesores). Cuando teníamos problemas ella nos escuchaba y nos daba consejos.

Esta era sin duda una profesora sensible a sus alumnos y los mundos que transitan, capaz de escucharlos, de

darles consejos, de ayudarlos a solucionar un problema. No eran los estudiantes en relación al aprendizaje de los contenidos lo único importante para este profesor, sino los estudiantes como personas, con sus dudas genuinas aunque fueran por fuera de su campo de estudio y con los problemas de la vida.

E16 relata una experiencia de aprendizaje potente del colegio secundario:

Me acuerdo de la clase de química [...] Mis compañeros y yo estábamos en el laboratorio y la profesora nos enseñó el proceso de preparar jabón de lavar. Fue una experiencia realmente buena porque pudimos poner en práctica todas las fórmulas que habíamos estado aprendiendo durante el año. Fue la primera vez que sentí que química era interesante y útil. Además fue una experiencia verdaderamente rica porque pudimos trabajar en grupos así que aprendimos unos de otros

E16 parece haber encontrado el sentido del aprendizaje de la química en esta experiencia en el laboratorio, en la que mediante el trabajo colaborativo en pos de una práctica concreta –la preparación de jabón– se activaron los aprendizajes previos, las fórmulas que habían estado estudiando. Lo que está destacando este estudiante de esta experiencia parece orientarse en el sentido del *aprendizaje pleno* de David Perkins (2010), que surge de *jugar el juego completo* (Perkins, 2010, p.47), aunque sea en una *versión para principiantes* (Perkins, 2010, p.60), que a modo integrador genera una comprensión enriquecedora.

Una profesora excepcional de la universidad para E17 fue aquella que

[...] se involucraba con los estudiantes, mostrando interés en cada individuo, no solamente en lo que tenía que enseñar. A veces también nos contaba sobre sus propias experiencias como estudiante. Nos explicaba las cosas y las repetía hasta que todos hayamos entendido.

El foco de la enseñanza está aquí puesto en el aprendizaje de los estudiantes, no como grupo homogéneo sino teniendo en cuenta a cada uno de ellos en su camino hacia el aprendizaje, haciendo el contenido comprensible de distintas maneras y recurriendo a su propia experiencia de estudiante como relato ejemplificador de formas posibles de aprender.

Un juego en una clase de inglés, con tarjetas al estilo de *Taboo*<sup>6</sup> para que los otros estudiantes adivinen la palabra, es la experiencia que elige E18 para describir un momento en el que se hizo evidente su aprendizaje del inglés. Otra vez un alumno refiere a una experiencia de una práctica áulica –en este caso el conocimiento del vocabulario puesto en uso para resolver la tarea que le impone el juego– como sintetizadora del sentido del aprendizaje y los logros obtenidos.

E19 reconoce la influencia que su experiencia de vida en un país de habla inglesa en su infancia ejerció en la elección de la carrera de profesorado de inglés, pero destaca también la influencia de los profesores, su familia, sus preferencias y oportunidades laborales.

Una de las experiencias de aprendizaje más memorables que he tenido fue en la primaria. Una vez por semana, toda mi clase con la maestra salía del edificio para recoger la basura que estaba en el patio o en los alrededores de la escuela. Usábamos bolsas de plástico y guantes. Era una experiencia agradable ya que estábamos motivados como grupo para cuidar el medio ambiente.

E19 relata posteriormente en una conversación en clase que a partir de esa experiencia tomó conciencia de la importancia del cuidado del medio ambiente, aprendizaje que perdura hasta el presente. Surge una vez más la tarea concreta, globalizante, la práctica misma, que nunca es individual sino colectiva, como estructurante del aprendizaje, ya sea éste la toma de conciencia sobre el cuidado del medio ambiente (E19), o las fórmulas químicas que intervienen en la producción de jabón (E16), o el vocabulario y las expresiones en inglés necesarias para jugar un juego en clase (E18), o la contextualización de hechos históricos a través de relatos de viajes del profesor, como vamos a ver más adelante (E16).

*Tercera categoría. El valor de la originalidad: propuestas didácticas innovadoras – motivación - trabajo colaborativo*

La experiencia de aprendizaje memorable que relata E4 es una evaluación en el último año de la secundaria en la clase de inglés en la que se les dio libertad para trabajar en grupo preparando una obra de teatro en la que utilizaran todo lo aprendido en el año para luego presentarla a sus compañeros. Este formato no

canónico para un examen resultó motivador para los estudiantes y los movió a producir lo que no hubiesen logrado en un examen tradicional. El estudiante destaca esta actividad como *divertida*, y *generadora de aprendizaje* y define al sentimiento que les quedó como de *orgullo* por lo que habían logrado. El trabajo colaborativo, el compartir con otros sus dudas y sus conocimientos en pos de una construcción colectiva y la posibilidad de obtener retroalimentación de sus compañeros y el profesor hicieron de esta actividad una experiencia memorable para este estudiante.

Al decir de varios estudiantes, los tipos de actividades en que los profesores los involucran en clase, más que el contenido en sí mismo, pueden marcar la diferencia. Valorizan el trabajo en grupos, colaborativo, participativo, de resolución de problemas, actividades que los desafían, y que los instan a pensar y a proponer creativamente soluciones con las herramientas que la asignatura les ofrece. Esta motivación intrínseca opera en términos de aprendizaje genuino, profundo, de manera mucho más potente que cualquier dispositivo externo de premios y castigos.

E15 relata la siguiente experiencia memorable: El año pasado en la universidad tuve que preparar una charla TED para mi clase de [...]. Aunque tenía miedo de hablar en público me sentí motivada porque podíamos elegir el contenido que queríamos desarrollar. Durante la experiencia me di cuenta de que había aprendido a hablar en público y eso me hizo sentir más segura de mí misma. Creo que [...] es una de las mejores profesoras que he tenido. Es trabajadora, siempre le importa lo que nos pasa, cuando tiene que enseñar algo se asegura de que realmente lo entendamos. Es casi imposible no aprender con ella.

Actividades que involucran a los estudiantes y que les dan la posibilidad de tomar sus propias decisiones acerca de qué temas abordar y cómo hacerlo, combinados con el juego de roles docentes en clase, frente a sus compañeros, parece constituir la fórmula que lleva a este estudiante a percibir esta experiencia como de gran aprendizaje y crecimiento personal. Ir gradualmente soltando el andamio para que vayan caminando solos se perfila como una necesaria práctica controlada, previa a la salida al ruedo de la enseñanza en las

aulas, donde lo imprevisible es lo cotidiano y la variedad es la norma.

## Discusión

Recuperar las narraciones de los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje y sus docentes memorables nos pone frente a los “modelos” de profesor que los estudiantes han forjado en su trayectoria de vida y formación, y la manera en que esas percepciones impactan en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Como expresa Litwin (2008, p.19): “El relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado”. Las “experiencias de vida y los antecedentes” (Goodson, 2003, pp. 744/748) son ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos, el grado hasta el que invertimos nuestro “yo” en el modo de actuar. Las “buenas prácticas” de los maestros transversalizan nuestra experiencia y se transforman en “ejemplos” a modo de “modelo a imitar” (Goodson, 2003, p. 748): “la admiraba, me gustaría llegar a los estudiantes de la manera en que ella lo hacía” (E15)

Gran parte de los elementos que Fried (2001) destaca en los *docentes apasionados* -estar enamorado de un campo de conocimiento, sentir pasión, entusiasmo, interés en los jóvenes estudiantes y en conmovérselos- son replicados por los estudiantes en los cuestionarios acerca de sus memorables: “era apasionada, tenía una pasión contagiosa, amaba su materia y enseñar, fue exitosa en hacer que me importe de lo que ella hablaba”, “me enseñó que nunca paramos de aprender y que si lo hacemos no crecemos como personas”.

Un docente apasionado es aquél que transmite una emoción, una situación o imagen que resulte significativa y estimulante para un auditorio. En palabras de Sarason (2002, p. 24) “[...] Esto implica un compromiso sostenido, basado en pensamientos, aprendizaje, actitudes y sentimientos, y la meta de esa mezcla indisoluble es experimentar la calidez y el entusiasmo del cambio y el crecimiento”. Al decir de Litwin (2008), la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado, ese que “se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía

no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original” (Litwin, 2008, p. 29).

Entendemos que los mejores profesores de la universidad crean lo que podríamos llamar un *entorno para el aprendizaje crítico natural* (Bain, 2007), en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos que los estudiantes encuentran fascinantes. Varios estudiantes en los cuestionarios hacen referencia a esos buenos docentes que diseñan tareas y actividades de clase motivadoras que atrapan su atención, que hacen que se involucren y aprendan participando: “siempre nos preparaba clases especiales, era creativa”, “sus clases eran muy dinámicas e involucraba a los estudiantes en largos debates en los que había que pensar mucho”

E16 recuerda a su profesora de historia como “apasionada por su trabajo” y destaca Nos ayudaba a aprender a través de sus experiencias y anécdotas personales. Cada vez que quería que contextualicemos hechos históricos, nos contaba sobre sus viajes alrededor del mundo, ya que ella viajaba mucho. Al escuchar sus propias historias podíamos aprender mejor, porque era mucho más interesante que leer libros de historia. Además sus historias estaban tan bien narradas que hasta podías visualizar los eventos o lugares. Creo que la característica más destacable de su enseñanza era su pasión y compromiso con la materia y sus estudiantes.

Increíble síntesis de un buen profesor, aquel que es capaz de conectar los contenidos de la asignatura con su propia experiencia, y de transformarlo en relato para hacerlo memorable y asequible para los alumnos, aquel que atrapa la atención del estudiante con la cotidianeidad del mundo conocido para ayudar a elaborar concepciones y relaciones más complejas.

## Reflexión

Nos propusimos sacar a la luz algunos presupuestos y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de L2 que los estudiantes traen consigo a los programas de formación docente con la firme convicción de que ese es el camino para avanzar hacia la toma de conciencia por parte de profesores y estudiantes sobre las posiciones personales, morales, epistemológicas y disciplinares subyacentes a nuestra identidad docente. Por otra parte, lo percibimos como una manera de adentrarnos en las problemáticas inherentes a la compleja realidad del campo de la enseñanza de segundas lenguas en el marco de la formación del profesorado universitario.

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vertidos por los estudiantes en estos cuestionarios son un puntapié inicial para comparar y contrastar dichos esquemas de pensamiento con las teorías emergentes del campo de investigación en segundas lenguas. Por otra parte, conscientes del impacto de los programas de formación en la construcción de la futura identidad docente, podemos empezar a pensar cambios, ajustes y transformaciones en los programas de las asignaturas del Área de Formación Docente en particular, y en todas las asignaturas en general, tendientes a forjar en nuestros estudiantes una posición científicamente informada a la vez que profundamente anclada en la realidad acerca de lo que significa aprender y enseñar segundas lenguas.

En este sentido, confiamos en que volver sobre las marcas que dejaron los docentes memorables en nuestros estudiantes, reinterpretarlas a la luz de nuestra experiencia docente actual y resituirlas en sus contextos educativos nos ayuda a reformular nuestro pensamiento en torno al estudio de las prácticas de la enseñanza para luego volcarlo en forma enriquecida en la formación docente.

## Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bell, J. S. (2002). *Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories*. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55(2), 186-188.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*.

Madrid: La Muralla.

- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009) *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-national Study*. Reprint Commissioned by the Teaching Council, University College Cork.
- Desimone, L. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Phi Delta Kappan* 92(6), 68-71.
- De Vries, S., Jansen, E. P.W.A., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. J.C.M. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(4), 344-358.
- De Vries, S., Van de Grift, W.J.C.M. & Jansen, E.P.W.A. (2013). Teachers' Beliefs and Continuing Professional Development. *Journal of Educational Administration* 51(2), 213-231.
- Eilam, B. & Poyas, Y. (2009). Learning to Teach: Enhancing Pre-service Teachers' Awareness of the Complexity of Teaching Learning Processes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(1), 87-107.
- Fairclough, N. (2001). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. NY/London: Routledge.
- Fenstermacher, G. D. and Richardson. V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, Vol. 107, 186-213.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fried, R. (2001). *The passionate teacher. A practical guide*. Segunda edición. Boston: Beacon Press.
- Gonçalves, T., Rios Azevedo, N y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research e-Journal*, 2(1), Universidad de Alicante
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Gravani, M. (2012). Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for teacher Development. *International Journal of Lifelong Education* 31(4), 419-432.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3ra Edición. Londres: Arnold.
- Hammerness, K., Durling-Hammond, L, Bransford, J., Berliner, M., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond. & J. Bransford. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, T. R. (2011). *Foreign Language Learner Identity: A Sociocultural Perspective*. Informe de Maestría en Arte, Escuela de Graduados, Universidad de Texas, Austin, Mayo 2011.
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129-169.
- Kyriakides, L., Creemers, B. & Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes. Suggestions for Research on Teacher Training and Professional Development. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 12-23.
- LaBoskey, V.K. (1993). A Conceptual Framework for Reflection on Preservice Teacher Education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 23-38). London: The Falmer Press.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Oosterbeert, I., Vermunt, J. & E. Denessen (2002). Assessing Orientations to Learning to Teach. *British Journal of Educational Psychology* 72(1), 41-64.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2005). Disponible en [www.oecd.edu/teacherpolicy](http://www.oecd.edu/teacherpolicy)
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Cromwell Press. Ltd.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology* 68(4), 551-562.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Van Driel, J.H., Bulte, A.M. & Verloop, N. (2007). The Relationships between Teachers' General Beliefs about Teaching and Learning and Their Domain Specific Curricular Beliefs. *Learning and Instruction* 17(2), 156-171.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). London: Equinox Publishers.

## Notas

### (Endnotes)

1 Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Titular Regular Exclusiva del Depto. de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades (FH) Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora de la Revista de Educación, FH, UNMDP. Co-directora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y Co-directora del actual proyecto (FH – UNMDP) [zelmiraalvarez@gmail.com](mailto:zelmiraalvarez@gmail.com)

2 El Grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales está desarrollando el proyecto 2014-2015 denominado “Formación del Profesorado VI: (auto)biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial”

3 Se ha tomado la decisión de no dar a conocer el año de las cohortes sobre la que se toma la muestra para mantener en el anonimato la identidad de los alumnos que aportaron sus visiones y experiencias sobre el aprendizaje –base sobre la que se construye el presente estudio- a modo de resguardo ético-metodológico de la perspectiva narrativa en educación.

4 The Research Group on Education and Cultural Studies is currently developing the research project 2014-2015 called “Teacher Education VI: (Auto)biographies and narratives of institutions, students and memorable teachers. Knowledge, passion, emotion and affect from a decolonial stand”

5 A partir de este momento se utilizará una codificación para referirse a cada estudiante según la cohorte a la cual pertenece, entre E1 y E30, o entre A1 y A20, las que dan cuenta del protocolo de registro de la información

6 *Taboo* es un juego de mesa que se juega por equipos, con tarjetas que cada participante va sacando del mazo, uno a la vez, en las que figura una palabra para ser adivinada por los miembros de su equipo mediante explicaciones verbales con la restricción de no usar esa misma palabra o sus derivados en la explicación, así como tampoco ninguna de las cinco palabras listadas en la tarjeta, que suelen ser sinónimos o grupos semánticos relacionados.