



DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE. TRAZAS DE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE PROFESORAS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE. TRACES OF THE SCHOOL BIOGRAPHY OF FEMALE TEACHERS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN ENGLISH TEACHING AT THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE. TRAÇOS DA BIOGRAFIA ESCOLAR DE PROFESSORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE INGLÊS DA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

Marcela Calvete<sup>1</sup>  
Silvia Branda<sup>2</sup>  
Mercedes Sempé<sup>3</sup>

### **Resumen**

Quienes se dedican a enseñar van configurando su propia interpretación del saber-ser docente en el transcurso de sus trayectorias escolares. En este trabajo, gestado en el contexto del programa de movilidad académica PILA que tuvo lugar en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, nos interesó hacer explícitos estos saberes. A tal fin, nos propusimos interpretar el proceso de construcción del saber-ser docente de dos profesoras que se desempeñan en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la UACJ. Realizamos una investigación de corte cualitativo, que adoptó un enfoque interpretativo y una perspectiva narrativa. Llevamos a cabo entrevistas cuyo análisis nos permitió examinar los marcos que la biografía escolar ha brindado a estas docentes para hacer frente a los desafíos que presenta la formación de los futuros Licenciados en Enseñanza de Inglés. En el estudio emergieron tres dimensiones claras: la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas.

**Palabras clave:** práctica docente; biografía escolar; saber-ser docente; narrativas reflexivas

### **Abstract**

Those in the teaching profession have their own interpretation of knowing-being a teacher in the course of their school experiences. In this work, developed in the context of the PILA academic mobility program that took place at the Autonomous University of Ciudad Juárez (UACJ), Mexico, we were interested in making these learnings explicit. To this end, we set out to interpret the process of construction of knowing-being a teacher of two professors who work in the English Teaching Education Program at the UACJ. We carried out qualitative research, which adopted an interpretative approach and a narrative perspective. The analysis of the interviews conducted allowed us to examine the frameworks provided by their school biographies to face the challenges of the education of future Bachelors in English Teaching. Three clear dimensions emerged in



the study: the search for balance, the creation of pedagogical spaces that favor learning, and the design of meaningful evaluation practices.

**Key words:** teaching practice, school biography, knowing-being a teacher, reflexive narratives.

### **Resumo**

Aqueles que se dedicam à docência configuram sua própria interpretação do saber-ser professor no decorrer de suas trajetórias escolares. Neste trabalho, desenvolvido no contexto do programa de mobilidade acadêmica PILA que ocorreu na Universidade Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), México, nos interessa explicitar esses aprendizados. Para tanto, nos propusemos a interpretar o processo de construção do saber-ser docente de duas professoras que atuam no Bacharelado em Ensino de Inglês da UACJ. Realizamos uma pesquisa qualitativa, que adotou uma abordagem interpretativa e uma perspectiva narrativa. A análise das entrevistas realizadas permitiu-nos examinar os enquadramentos que a biografia escolar lhes proporcionou para enfrentar os desafios apresentados pela formação dos futuros Licenciados em Ensino de Inglês. Três dimensões claras emergiram no estudo: a busca pelo equilíbrio, a criação de espaços pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e o desenho de práticas avaliativas significativas. (139)

**Palavras chave:** prática docente; biografia escolar; saber-ser professor; narrativas reflexivas

**Recepción:** 01/12/2022

**Evaluación:** 13/02/2023

**Aceptación:** 28/03/2023

### **Introducción**

Este artículo se desprende del proyecto denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos* realizado en el seno del grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). El trayecto que aquí presentamos se gesta a partir del programa de movilidad académica PILA, en esta ocasión llevado a cabo en la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Se trata de un programa de intercambio entre universidades argentinas, colombianas y mexicanas que se originó en el marco de un acuerdo firmado entre el Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina (CIN), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) con el objetivo de enriquecer la formación académica, profesional e integral de docentes y estudiantes, promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación entre los países involucrados.

En el marco del programa de movilidad académica PILA llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y, a partir de un intercambio realizado en el que pudimos habitar como Profesoras de Inglés de la UNMdP los distintos espacios de la universidad anfitriona, nos interesó conocer cuáles eran y cómo se revelaban las experiencias vitales de docentes formadores de Licenciados en Enseñanza de Inglés. De esa manera, y por medio de dispositivos de reflexión tuvimos que identificar los marcos que la biografía escolar brinda para entender la socialización profesional y analizar los procesos de articulación pensamiento-acción que conlleva la formación como



transformación. Quisimos examinar cómo el grupo de profesionales que forman parte del equipo docente de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, se apropia del saber didáctico y atiende los desafíos de la formación docente. A tal fin, realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo y una perspectiva biográfico-narrativa que nos permitió interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de este grupo de profesionales.

### **Marco conceptual**

Las historias escolares como así también las experiencias pedagógicas que relatan en primera persona quienes se dedican a la docencia, constituyen una fuente valiosa de saberes acerca de lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan las aulas (Branda & Porta, 2019). Entre la vasta literatura que explora el valor de las *experiencias formativas* en la docencia podemos remitirnos al aporte de Dan Lortie que ya en 1975 en su obra *Schoolteacher: A sociological Study*, señala la centralidad de la vivencia escolar previa para comprender la socialización profesional de quienes se dedican a enseñar. Lortie sostiene que el prolongado tiempo que se vive la escuela constituye un andamiaje profesional fundamental, aun cuando se carece de lenguaje técnico. Asimismo, autores como Tardif (2004) y Jackson (1999) subrayan la influencia de la vida escolar en la práctica docente.

En nuestro país, la investigación llevada a cabo por Andrea Alliaud (2010), destinada a conocer la influencia de la biografía escolar de los maestros y maestras de escuela primaria, demuestra también que la experiencia escolar es clave para entender la socialización profesional. Alliaud (2010) señala que gran parte del profesorado reconoce a la escuela como el ámbito que mayor influencia ha tenido en su desempeño docente. En términos de Jackson (2002) la extensa experiencia escolar “es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo” (p19). El autor brinda una idea bastante acabada de lo que involucra la tarea docente, tanto en términos de conocimientos como de aptitudes, que luego se reflejan en la práctica profesional. Por lo tanto, en la escuela vivida se pueden encontrar los orígenes de lo que luego se produce y reproduce en la práctica docente.

En la investigación llevada a cabo por Calvet y Pastor (2008) destinada a interpretar la huellas que la escuela media produce en las biografías escolares, mencionan que las interpretaciones retrospectivas de los egresados muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar continúan vitales en tanto constituyen recuerdos autobiográficos y orientan nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, cuando nos referimos a la enseñanza que deja huellas, aludimos a la práctica docente actualizada, profunda y reflexiva que produce aprendizajes valiosos y duraderos (Branda, 2017).

En cuanto a la formación del profesorado, es relevante mencionar el aporte de Contreras Domingo (2010) quien, citando a Larrosa (2009), señala que “la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos” (p.62). El autor considera indisoluble la relación entre experiencia y saber en la labor educativa. En principio, ésto nos lleva no solamente a tener en cuenta la naturaleza de los saberes para la formación sino también a considerar si estos saberes posibilitan una experiencia de transformación. Esto es especialmente significativo en tanto cuestiona un atributo preponderante del conocimiento académico que es su separación del sujeto. Por otro lado, esta aspiración de derribar el límite entre el saber y el ser, se relaciona con la posibilidad de que la formación del profesorado pueda llegar a implicarnos subjetivamente y en consecuencia transformarnos. Para Contreras Domingo (2010) las oportunidades de formación constituyen una experiencia y se tornan formativas puesto



que genera otras formas de saber y otras formas de relación con el saber. La experiencia trasciende los acontecimientos vividos. Se refiere más bien a lo que nos coloca en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos induce a pensar y demanda nueva significación.

### **Decisiones metodológicas**

Tal como anticipamos en el apartado anterior, para el estudio realizado en la UACJ hemos optado por un enfoque de corte cualitativo, interpretativo y narrativo. Las investigaciones cualitativas buscan comprender la realidad social utilizando como instrumentos principales, entrevistas y observaciones (Denzin y Lincoln, 2015). Tienen como objetivo obtener, de manera inductiva, perspectivas y puntos de vista del grupo de participantes y pretenden evidenciar la pluralidad de voces que existe en la vida social (Scribano, 2013). Las investigaciones cualitativas poseen un diseño flexible; Mendizábal (2006) define a este diseño como lo que “articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación” (p. 65). Luego, lo describe como aquel que tiene en consideración la posibilidad de cambio durante el transcurso del estudio ya que pueden surgir nuevos interrogantes que lleven a modificaciones en, por ejemplo, las preguntas iniciales de investigación. Quienes investigan interactúan con las personas participantes utilizando su mismo lenguaje y permaneciendo dentro del mismo contexto, adquiriendo así una visión holística de las complejidades de las situaciones sociales. Hemos decidido realizar un estudio cualitativo puesto que adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz del grupo de docentes que desempeñan su labor en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UACJ.

Las investigaciones con enfoque narrativo conforman un subtipo dentro de la investigación cualitativa. Se centran en el relato o narración como género específico del discurso. “La gente lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de experiencia” (Conelly y Clandinin 1994, p. 12). Como forma de investigación, la narrativa se refiere a las pautas o formas de construir sentido a partir de acciones singulares y temporales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se resignifica lo vivido.

Susan Chase (2015) declara que los relatos pueden realizarse de forma oral o escrita y su extensión puede variar según lo que se quiera contar: puede tratarse de una historia breve sobre un tema en particular o extenderse tanto como la vida completa de quién la cuenta. De este modo, “la narrativa convierte al *self* (el narrador) en protagonista, bien como actor, bien como observador interesado en la acción de los demás” (Chase, 2015, p. 70). Goodson (2017) por su lado sostiene que en la comunidad de investigadores contemporáneos se puede percibir un consenso: estamos viviendo en una era de narrativas, pero, agrega que la realidad es más compleja aún, ya que si bien los relatos e historias son parte de una moneda corriente, estamos entrando en un período muy particular, en el de los relatos de vida y las narrativas en pequeña escala. Nos movemos así, agrega el autor, hacia narrativas más individuales. En nuestra investigación encontramos relatos que describen claramente las vivencias de las participantes con respecto a su saber-ser docente.

La narrativa propicia un proceso que genera reflexión para dar sentido a la experiencia vivida en diversos espacios y tiempos y permite revelar los significados construidos a partir de la relación que los individuos establecen con su entorno. Es decir entonces, que la narrativa en la investigación educativa no busca informar ni explicar una realidad,



sino explorar el sentido educativo de una determinada experiencia que intentamos entender. La investigación narrativa consiste, en palabras de los pioneros en el campo, Connelly y Clandinin (1995) en el “estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 6). Para Bolívar (2002; 2014) el significado de los individuos se convierte en el centro de la investigación biográfica y narrativa.

La narrativa que se origina a partir de las experiencias de formación muestra que el interés por contar la historia propia o colectiva emerge de la necesidad de explicar algo significativo a aquel que no ha tenido la experiencia (Suarez, 2005; Caporossi, 2009). Es la cualidad reflexiva la que alienta al docente que narra, a darle un nuevo sentido a su propia práctica, que puede tornarse diferente o incluso hasta más profundo que el existente. Esta visión de sí que producen las personas docentes cuando narran, las constituyen. Lo que se busca en las experiencias es conocer y actuar con los significados relacionándolos con los contextos en que tuvieron lugar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas involucra una perspectiva más integral y compleja de la formación y desarrollo profesional de docentes. Raúl Menghini (2016) promueve la utilización de las narrativas en los procesos de formación docente. Agrega que, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura (Menghini, 2016). Al volver sobre la propia práctica, el contenido de la narrativa permite cuestionar lo realizado y ahondar en el proceso constante de aprender a enseñar. Al involucrarse en su biografía escolar, el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que fue y es, ya que su abordaje está determinado por el momento presente y por las actuales condiciones contextuales seleccionando lo que narra. No se trata de un simple inventario de hechos, sino de relatos reconstruidos con imágenes del pasado proyectadas en el presente. Es desde este lugar que la narrativa alienta a reflexionar acerca de cómo se construye el conocimiento profesional.

Asimismo, el enfoque interpretativo nos habilita un proceso de comprensión de significados, involucrando una lectura constante e integrando los detalles inmediatos con la teoría relevada. Este enfoque de la mano de la narrativa supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento de los significados que han tenido los acontecimientos y experiencias que se han transitado en la vida (Bolívar et al. 2010). La propia experiencia personal de las profesoras participantes se configuró en el proceso de interpretación constructiva del sentido de sus biografías.

Para lograr el objetivo principal del estudio que aquí presentamos: interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de profesores y profesoras del programa de licenciatura en enseñanza del Inglés de la UACJ, utilizamos entrevistas en profundidad con un guión semi-flexible (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Goodson, 2008). Las entrevistas resultan muy útiles para las investigaciones cualitativas, ya que consisten en recursos conversacionales que constituyen una rica fuente que el investigador posee para recabar información y comprender las subjetividades de quienes participan en la investigación (Yuni y Urbano, 2014). Se trata de un instrumento flexible y dinámico que permite conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos que pueden explicar determinados comportamientos o actitudes de personas y grupos. Hacen posible ahondar en acciones pasadas, permiten el análisis de las caracterizaciones sociales. Rosana Guber (2015) define la entrevista como un encuentro cara a cara donde confluyen distintas reflexividades pero también se produce una nueva. Desde una perspectiva constructivista, agrega la autora, la entrevista es una relación social. Los datos que brindan quienes participan son la realidad que construyen al momento mismo de la interacción.



## **Contexto de la investigación**

Ciudad Juárez, enclavada en el desierto de Chihuahua a una altitud de 1.144 m.s.n.m., es una urbe industrial fronteriza ubicada al norte de México que constituye conjuntamente con la ciudad de El Paso en el estado de Texas un conurbano transnacional. Solo el Río Bravo (o el Río Grande para los mapas estadounidenses) separa a estas ciudades y tres puentes internacionales permiten el traslado diario de personas y mercaderías entre ambas. Es la segunda área metropolitana binacional más poblada en la frontera entre Estados Unidos y México, con una población aproximada de unos 2.2 millones de habitantes. Su localización ha constituido un factor de atracción de migrantes no solamente nacionales sino también centro y sudamericanos que llegan en búsqueda de tránsito hacia los Estados Unidos. La llegada de la maquila<sup>4</sup> y su enorme oferta laboral ha estimulado aún más los flujos migratorios, lo que la ha transformado en una ciudad multicultural con una población en situación de desarraigo que aspira a cruzar la frontera (Rodríguez Alvarez, 2002).

La UACJ fue fundada en 1973 como resultado de la integración de tres instituciones de educación superior y está conformada por cuatro institutos (Ingeniería y Tecnología, Arquitectura, Diseño y Arte, Ciencias Biomédicas, y Ciencias Sociales y Administración) y tres unidades multidisciplinarias (Ciudad Universitaria, Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc) del estado de Chihuahua en las que se ofrecen carreras de grado y posgrado. El programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés se empezó a dictar en el año 2011 y tiene sede en la unidad Multidisciplinaria de Ciudad Universitaria. De acuerdo con el plan de estudios vigente, esta carrera tiene como meta la formación de docentes autónomos, críticos y comprometidos con la sociedad, desde una perspectiva multicultural-global. Asimismo, se propone contribuir con la internacionalización de la educación en México y favorecer la profesionalización de la enseñanza de las lenguas para beneficio de la comunidad escolar mexicana. El mapa curricular de la licenciatura está compuesto por 49 materias, 22 de las cuales se ofrecen para el desarrollo de la formación docente. Se abordan temas como didáctica general y especial para la enseñanza de las lenguas, diseño y evaluación curricular, corrientes pedagógicas contemporáneas, historia de la educación, teorías del aprendizaje, entre otros.

Como mencionamos en la introducción, realizamos una investigación que se gestó en el marco del programa de movilidad académica PILA, llevado a cabo en la Licenciatura de Enseñanza de Inglés de la UACJ. En este intercambio entre universidades argentinas, colombianas y mexicanas docentes de estos países tienen la posibilidad de realizar una estadía de quince días en la universidad anfitriona con el objetivo de enriquecer su formación académica, profesional e integral, promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación entre los países involucrados. Es así que tuvimos la posibilidad de insertarnos en el contexto educativo de la UACJ y como Profesoras de Inglés nos interesó indagar acerca de la construcción de conocimiento del saber-ser docente de profesionales de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés que habitan en un contexto geográfico y social tan particular y diferente al nuestro.

De esta manera, realizamos entrevistas a docentes del programa de esta licenciatura en el mes de marzo de 2019, unos pocos días antes de que la pandemia por COVID 19 llevara al cierre de fronteras en nuestro país. El equipo que regularmente compone la Licenciatura en Enseñanza de Inglés es de 11 docentes (6 permanentes y 5 que se convocan de acuerdo con la demanda). Invitamos a quienes forman parte del grupo permanente a participar del estudio y obtuvimos respuesta de dos profesoras quienes ofrecieron desinteresadamente brindarnos su tiempo. Capturamos sus experiencias con



una entrevista en profundidad a cada una de ellas que luego fueron validadas por las mismas participantes mediante la lectura de las desgrabaciones realizadas. Asimismo, las invitamos a realizar nuevos aportes que pudiesen surgir a partir de sus lecturas logrando así una profundización aún mayor en sus relatos. Luego, para realizar el análisis de los textos de campo organizamos la información en dos momentos que favorecieron el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero trabajamos individualmente con cada relato. En el segundo, por medio de la re-lectura de las entrevistas, nos abocamos a la re-conceptualización de los textos de campo en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad (Connelly y Clandinin, 2006) buscando así interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de estas dos profesoras. Nos focalizamos en los relatos de las participantes para concentrarnos en sus propias experiencias pasadas y presentes. Así, escuchamos atentamente las voces que habitaban cada narrativa y elegimos frases textuales extraídas de los relatos para poder interpretar las tramas vitales.

### **Presentamos a las participantes: Isabel y Sussan**

Isabel es peruana, desde muy chica se sintió docente. Empezó su formación en el campo de las Ciencias de la Educación en Nicaragua mientras trabajaba en un centro de investigaciones sociales con vínculos en otros lugares del mundo y donde pudo seguir desarrollando sus conocimientos de inglés. Sin embargo llegó a la enseñanza de lenguas extranjeras por una cuestión más personal que la llevó a vivir a Nuevo México en Estados Unidos. Tenía la universidad a dos cuadras de su casa y cuando fue a averiguar para estudiar le ofrecieron una beca para una maestría en enseñanza de español con una posición para dar clases en dicho idioma a manera de contraprestación de servicios. Isabel recuerda con emoción las hermosas cartas de recomendación enviadas por sus profesores de la licenciatura: “Yo todavía lloraba. Leía las cartas. No lo podía creer. Yo decía: cómo me apreciaban mis maestros y yo nunca me di cuenta, ¿no?. Y así entré a la maestría” declaró Isabel en la entrevista. Luego cursó un doctorado en Lingüística en la UNAM en la Ciudad de México antes de llegar a la UACJ.

Sussan narró que su inicio en la enseñanza de inglés fue accidental. Asistió por un breve tiempo a una escuela bilingüe en la ciudad de México pero luego su familia se mudó a Ciudad Juárez donde, a pesar de estar en la frontera, las clases de inglés se daban en español, con un énfasis en cuestiones gramaticales y de manera “muy mecanizada” según sus palabras. Sussan relata que aprendió inglés “por fuera, leyendo, estando en contacto, viendo la televisión”. Por su experiencia cree que en Ciudad Juárez la mitad de quienes aprendieron inglés lo hicieron viendo caricaturas y series que llegaban a través de canales de televisión de Estados Unidos. Es egresada de la carrera de Administración de Empresas y su primer acercamiento al campo laboral fue en este área, un trabajo que, según sus palabras, no la “apasionaba”. Sus conocimientos de lengua inglesa, que perfeccionó en una estadía en Canadá, la llevaron luego a trabajar en la enseñanza de inglés y fue entonces, narra Sussan, cuando quedó “enamorada de la profesión”. Sussan mencionó que la invitaron a participar como profesora debido a sus conocimientos de idioma inglés.

Al principio a lo mejor lo hacía mal, pero dije bueno, quiero ver como se hace bien. Entonces me empecé a informar, empecé a leer libros, a ver qué metodologías hay, cómo se enseñan las lenguas. Y ya después empecé ... Era una maestría en educación pero con una especialidad en enseñanza de lenguas.

Agregó que cuando descubrió esta profesión, supo que el camino para llevarla a cabo con profesionalismo era el estudio. “Si voy a hacer esto y me voy a dedicar a esto a tiempo completo, porque es algo que encontré que me encantaba, entonces lo voy a hacer bien”. En el momento de la entrevista Sussan se encontraba cursando un programa doctoral a distancia de la Universidad de Southampton.

Las dos profesoras exhibieron en sus relatos lo que Day (2004) ha caracterizado como pasión por la docencia y que ha sido trabajado ampliamente por los grupos de investigación del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) en la UNMdP. Manifestaron entusiasmo y compromiso con su labor tanto desde lo emocional como desde lo intelectual y de esta forma afrontan los retos que les presenta la docencia en el Programa de Formación de Licenciados en enseñanza de inglés en la UACJ. A lo largo de las dos entrevistas realizadas, las participantes compartieron los desafíos de la profesión y las maneras en las que los abordan; revelan en esos relatos las trazas de aquellos aprendizajes que han tenido a lo largo de su escolarización y por el término de muchos años en los que se está en constante contacto con la escuela y con docentes (Alliaud, 2010; Branda, 2017). Del análisis de los textos de campo emergieron tres tematizaciones. Ambas participantes se refirieron a los retos que les presenta la docencia en términos de la búsqueda del equilibrio entre la flexibilidad y el grado de exigencia en la interacción con sus estudiantes, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y la construcción de prácticas evaluativas significativas.

### **Tematizaciones emergentes**

Luego de la lectura y relectura de los textos de campo y a partir del análisis realizado, emergieron tematizaciones que dieron lugar a tres comprensiones narrativas que presentaremos en este artículo: la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas.

#### *La búsqueda del equilibrio*

Tanto para Isabel como para Sussan uno de los mayores desafíos de la profesión es la búsqueda de un equilibrio que les permita ser estrictas, es decir exigentes con el cumplimiento de los objetivos, y mantener un cierto grado de flexibilidad considerando que el trabajo con estudiantes requiere respeto por las individualidades y comprensión de las diferentes realidades y necesidades de cada personal. En sus relatos se revela una gran preocupación por evitar los extremos. Ambas se refirieron a este equilibrio como un ingrediente necesario para la enseñanza y el aprendizaje. Isabel mencionó explícitamente en su relato el conflicto que esta búsqueda le genera:

Yo siento que a veces tiendo a ser estricta. Sí tiendo a ser estricta, pero a la vez también soy muy comprensiva. Soy muy comprensiva. [...] Tengo siempre ese conflicto. Hasta dónde debo ser estricta, hasta dónde debo ser comprensiva, hasta donde está lo humano, hasta donde está la necesidad de los alumnos. Porque de pronto me hago miles de cuestionamientos. Ser maestro es una cosa terrible, digo yo que uno vive en conflicto todo el tiempo. Me cuestiono a veces, los alumnos me dicen, “Maestra ayúdeme. O sea, yo tengo que trabajar. Tengo que ayudar a mi madre. No tenemos dinero.” Y yo digo, Dios mío, o sea, hasta es un modo de movilidad social, ¿no? ¿Estanco a este muchacho?, ¿que estoy haciendo?, ¿lo estoy destruyendo quizás? O sea, todas esas preguntas me vienen a la mente y al mismo tiempo, “bueno, ¿qué tipo de profesional estoy sacando en mi vida? ¿Quién va a ser esta persona? ¿Qué le estoy enseñando? ¿Qué sabe? ¿Qué va a enseñar cuando salga de aquí?” Todas esas dudas lo dejan a uno en conflicto.



El conflicto y los cuestionamientos a los que Isabel hizo referencia parten del sentido de responsabilidad que tiene como docente de contribuir a una formación académica de excelencia y al mismo tiempo de ser consciente del rol de la educación como vehículo de movilidad social en latinoamérica:

Es un conflicto constante, ¿no? Saber... la pregunta del millón. ¿Qué pesa más? La situación económica en América Latina no es para agarrar y mandar a alguien: Bueno, ¿sabes qué?, te voy a sacar de la carrera, *bye*.

Su voz dejó traslucir la importancia que le asigna al diálogo con sus estudiantes, a la vinculación desde el afecto:

[...] me gusta mucho hablar con los estudiantes. Tiendo a ser muy empática. Quizás a veces demasiado. No me gustaría hacerlo tanto porque a veces me encuentro tanto ya en el zapato del otro que ya voy perdiendo el mío y no me gusta eso.

Isabel se auto definió como una profesora empática y utilizó la metáfora de ponerse en el zapato del otro para describir su actitud de apoyo y comprensión, su capacidad de situarse en el lugar de sus estudiantes, de comprender mejor sus comportamientos y sus decisiones. Queda claro que para esta docente, el estudiantado, en términos de Satyro, (2021) no es solamente un grupo de individuos sino personas con sus historias, intereses, potencialidades e impedimentos. En otras palabras, son personas con las que la profesora establece relaciones interpersonales en espacios académicos (Freire, 1970). Sin embargo, también manifestó cierta preocupación por encontrar el límite que no le haga perder su lugar.

De pronto ya... y me encuentro haciendo cosas que no debo [...] Entonces ya me pongo tanto ahí que siento que está mal, entonces trato de recuperar mi lugar. Por eso admiro tanto a la gente estricta, porque yo quisiera un poco desafanarme de sentir tanto por ellos y estar más de este lado, ¿no? Cómo tener más límite quizá. Y me cuesta mucho.

Encontramos en este relato trazas de la biografía escolar de Isabel que sin duda han contribuido con su quehacer docente (Jackson, 2002; Calvet y Pastor, 2008; Alliaud, 2010; Branda, 2017). Isabel narró que creció en un hogar de padres separados. Cuando su madre y su padre se divorciaron se fue a vivir a casa de su abuela que fue prácticamente la que se hizo cargo de ella y de sus hermanos porque su mamá pertenecía a un movimiento revolucionario en Perú. Recordó a su escuela primaria como el espacio donde se sentía contenida. Al transitar la escuela primaria, Isabel ya sabía que su camino era la docencia.

Y para mí el espacio de la escuela, pues era mi espacio. Yo estaba muy feliz en la escuela. Muy feliz en la primaria. [...] Era mi mundo la escuela. Y creo que se nota porque sigo aquí. Sigo aquí, me ha gustado. Yo me realizaba en la escuela. [...] Yo sentía un orden, una organización que me era fascinante.

En varios momentos de la entrevista Isabel se refirió a la escuela como un lugar que le brindaba comodidad y contención, y volvió varias veces sobre una cuestión que le preocupaba y le generaba conflicto al recordar a maestros y maestras de la escuela primaria, el desorden y la flexibilidad sin límites.

El profe que nunca hubiera querido ser era el profesor U. ¿Por qué? Porque era muy laxo. Todos hacían lo que querían con él. Odiaba eso. Su clase era un desorden. Todo el mundo tirando papeles, haciendo lo que querían. Se burlaban. Eso siempre me fastidió



la vida. Yo decía, esto, ¿Por qué el profesor no pone orden? ¿por qué no dice nada? ¿por qué no hace algo? A nadie...Ni siquiera deja que el mundo se interese en su clase.

El profesor que Isabel mencionó en este relato era admirable “por todo lo que sabía” pero el hecho de no poder mantener cierto orden en el aula que permitiese al alumnado escuchar los saberes que este docente tenía para compartir, hacía que el aprendizaje no fuera posible. Por otro lado, señaló que sus maestras eran todo lo opuesto a este profesor; eran estrictas, en control, organizadas con su plan de clase, muy serias. De igual manera, Sussan reflexionó sobre las tensiones que le generaron conocer la influencia que los aspectos personales pueden tener sobre lo académico y sobre su propósito de ser flexible y justa al mismo tiempo,

[...] uno está tratando con seres humanos, y el ser humano es muy complejo. Y tratar con tantos seres humanos diferentes en un salón de clases, siempre va a haber cuestiones personales y para mí es muy difícil empatar cuando los alumnos tienen problemas personales y que ya está impactando en lo académico, ¿cómo decir «hasta aquí»? Porque me gusta ser flexible. Pero la verdad de las cosas es que también hay que ser justo con los demás y eso a mí se me hace muy difícil porque entiende uno de dónde viene el estudiante y todas las complicaciones personales que tiene, ¿no? Pero también decir, hújole, sí entiendo, pero también aquí hay ciertos requisitos que debes cumplir.

Para Sussan las personas docentes que la marcaron fueron quienes enseñaron con pasión (Day, 2004) y que se preocuparon por los aprendizajes del estudiantado. Profesores que, según sus propias palabras

[...] impactaban más allá de lo académico. Que eran verdaderos formadores [...] porque se preocupaban por cada estudiante, porque tenían un acercamiento y no era tanto de amistad, era “me preocupa que aprendas. Me preocupa que realmente hayas aprendido el contenido. Y estoy aquí para ayudarte” Y eso para mí es algo muy valioso porque no todos los profesores se toman el tiempo de ver como estas. “Como estás tú, Sussan, con mi clase, cómo te sientes, qué podemos hacer” Y eso para mí pues es algo muy valioso.

Cuando Sussan mencionó los requisitos que hay que cumplir en la licenciatura hacía referencia a la importancia de la construcción del conocimiento y entiende que los saberes deben ser co-construidos con el grupo de estudiantes y que la persona docente tiene un rol fundamental en ese proceso. Allí es donde nace el desafío de generar una flexibilidad tal que pueda contribuir con la formación.

#### *La creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje*

Esta idea se hace presente también cuando las docentes entrevistadas reflexionan sobre la preparación de sus clases, tanto Isabel como Sussan hacen referencia a los contenidos como punto de partida en la planificación y ninguna de las dos considera la opción de la clase expositiva magistral en la que quien enseña posee los saberes que transmite al estudiantado. Por el contrario, claramente adhieren a la adquisición de conocimiento co-construido (Lion, 2006).

Isabel menciona que lo primero en lo que piensa al momento de planificar es “de qué trata la clase. Cuál es el tópico de la clase” y por lo tanto, “cada clase es completamente distinta”. Por ejemplo, cuenta Isabel,

[...] para mí, semántica -y ahora que me haces consciencia de todo esto, pienso- para mí, semántica, o sea pienso en cómo la dio el profesor M. Porque él es el que nos daba lingüística. [...] Muy hacia la aplicación lógica. Muy hacia ejercicios.



En varios momentos de la entrevista alude a las variaciones de sus enfoques en relación con el contenido. No planifica ni dicta de la misma manera una clase de semántica que una en la que el estudiantado debe escribir su tesis.

[...] mis planeaciones están muy ligadas al área. Por ejemplo, en el caso de tesis yo si soy muy libre, en el sentido de: Tú tienes que entregarme un producto. Una investigación. Es investigación, yo te voy a apoyar, te voy a guiar, te voy a dar la mano, voy a estar revisando todo lo que escribas. Te voy a apoyar en la escritura. Pero es tu trabajo. Tú lo tienes que hacer.

Pero también aparece la idea de que cada quien desde su lugar, haga lo que le corresponde según sus funciones dentro del aula. Isabel deja claro en su relato que hay una parte que le corresponde a ella como docente y otra a cada estudiante y se muestra decidida a mantener esos roles. Trae al diálogo además, su voluntad de constante cambio en su práctica docente y menciona las modificaciones que va explorando año a año en el aula: “Entonces cada clase era como un experimento. Y cada semestre, sigo haciendo experimentos. Lo cambio.”

Por su lado Sussan relata que una vez definido el contenido piensa en el grupo que va a tener y qué estrategia puede utilizar para evitar los aprendizajes memorísticos.

Yo lo que tengo mucho en cuenta, primero, el grupo que voy a tener. Porque aunque ya he dado las clases –generalmente nos especializamos en algo y damos las mismas clases- pero tomo en cuenta primero, que sea algo práctico. Siempre pienso ¿de qué manera puedo explicar esto? ¿De qué manera puedo poner para que le quede claro a los estudiantes? Que no nada más me estén escuchando hablar a mí [...]. Que puedan discutir, que puedan interpretar» Entonces ese es el *approach*<sup>5</sup> que trato de seguir. Veo los contenidos, ahora, ¿cómo le hago para que los contenidos realmente queden claros, que los puedan aplicar? Porque algo en la docencia es «ya lo entendí» pero pues ahora lo tienes que aplicar porque vas a ser un profesor. Tienes que saber esta teoría, o esta metodología, como se ve en la práctica. Entonces trato de hacer mitad *lecture*<sup>6</sup> mitad taller y tienes que hacer clases muestra, tienes que saber aplicarlo. A mí no me interesa que lo sepa de memoria.

En esta misma línea y en su búsqueda de evitar clases expositivas en el que cada docente ocupa un lugar central transmitiendo conocimiento, Sussan narra:

También utilizo mucho el aprendizaje colaborativo. Porque también es algo que -eso lo traigo de mi formación de la preparatoria, universidad y maestría, en la misma institución- y todo era: Ahora, a ver, socialízalo. A ver, compártelo, da tu retroalimentación. Trabajen juntos en un proyecto. ¿Leyeron todos el mismo artículo? Para ver que entendiste tú. Ahora compártelo. Hagan mesas redondas. Tú vas a ser el líder y a veces les pongo preguntas detonantes para que puedan ellos también explorar. Porque muchas veces el aprendizaje se hace claro cuando lo expreso. No nada más cuando, Ah, ya entendí, pero a la hora que estoy dando una explicación y digo: Ay, caray, no me había dado cuenta de lo que era... cómo era yo era capaz de analizar y de expresar las cosas.

Sussan hace referencia a su biografía escolar en la preparatoria y en la universidad. Para ella el conocimiento se construye en la interacción con el otro o la otra, dialogando sobre lo leído, explorando respuestas a preguntas propuestas, explicando a sus compañeros y compañeras. El desafío tiene que ver con la generación de estrategias



didácticas que promuevan espacios pedagógicos participativos en los que el estudiantado sea protagonista. La propia naturaleza de esta metodología que fomenta la suma de esfuerzos para el logro de un mismo propósito genera eventualmente una mayor autonomía. Además, el trabajo colaborativo otorga la diversidad cognitiva que da lugar a la inteligencia colectiva, no como sumatoria de aportes individuales sino como producción comunitaria (Lévy, 2004; Lion, 2006). Trata de repetir aquellas prácticas que contribuyeron con sus aprendizajes y evitar el modelo de su escuela secundaria a la que define como tradicionalista, un modelo de educación bancario, en términos de Freire (1970), en donde el docente se limitaba a la transmisión de conocimientos que el grupo de estudiantes recepcionaba como cajas vacías. En sus prácticas Sussan ha desafiado estos modelos de enseñanza.

La secundaria era muy tradicionalista. Era ir a sentarse mesa - banco y escuchar al profesor presentando el tema. No había mucha interacción entre los pares. Había también muy poca interacción con el mismo profesor. Se esperaba que el alumno estuviera callado y escuchando pero, pues siempre me preguntaba, ¿realmente estamos aprendiendo de esta manera? ¿Realmente? Porque era mucho memorizar y recuerdo que los exámenes eran memorizar una gran cantidad de datos, fechas, nombres, fórmulas e ir a llenar un papel.

Asimismo, Sussan describió otras experiencias de aprendizaje que han contribuido indudablemente con su saber-ser docente. Nos habla de su maestría y si bien valora a sus profesores, resalta que, de quienes más ha aprendido, ha sido de sus pares.

Tuvimos buenos profesores. Y sobre todo, yo creo que una de las fortalezas más grandes era que estábamos en contacto con alumnos que a la vez ya eran profesores de lengua. De todo el mundo. Sobre todo, había muchos de América Latina. Entonces ellos nos compartían sus experiencias, compartían las estrategias. O sea, era una comunidad virtual pero muy enriquecedora porque teníamos acceso a profesores que no estaban nada más en México, que estaban en Estados Unidos, que estaban en otras partes de Latinoamérica y sobre todo ... poder compartir las experiencias creo que fue muy enriquecedor.

Destaca lo mismo de su ámbito laboral. Para Sussan la interacción con colegas ha sido una de las mayores fuentes de aprendizaje.

Cuando se hace una comunidad de docentes y que hay una buena relación y que existe esta apertura de compartir conocimientos. “Oye, yo leí este artículo y dice que esto” O trabajar juntos en proyectos; el conocer qué es lo que están haciendo en sus clases. Para mí eso ha sido muy enriquecedor. [...] Al platicar con ellos aprendo muchísimo, al ver que es lo que están haciendo en sus clases, lo que aprenden sus estudiantes también. Yo creo más que en la maestría, más ahora que estoy en el doctorado, de quienes más he aprendido es de mis compañeros.

Una vez más los relatos dan cuenta de la huella indeleble de la biografía escolar en el saber-ser docente (Alliaud 2010; Branda, 2017).

### *El diseño de prácticas de evaluación significativas*

La evaluación de los aprendizajes constituye otro desafío para las participantes. En las entrevistas, las docentes reflexionan sobre las relaciones entre el contenido, la enseñanza y la evaluación, la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y el rol de la evaluación y la autoevaluación. Las participantes en sus relatos hacen referencia a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de

formación que Álvarez Méndez (2003) ha dado en llamar evaluación formativa y también a la noción de rendición de cuentas que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos que el autor ha llamado evaluación sumativa. Los dos participantes del estudio dan cuenta de la evaluación como una práctica compleja que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que no puede reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, sino que involucra toma de decisiones y supone un posicionamiento teórico por parte de los docentes (Perazzi y Celman 2017).

Isabel deja en claro, por ejemplo, que así como las clases se planean de modos diferentes dependiendo del contenido a enseñar o del área del conocimiento, también la evaluación. No se evalúa de la misma manera en todas las carreras, disciplinas, o materias o a decir de Celman (2009), la evaluación no es una herramienta que se aplica igual en en cada caso: “Cada área me parece que debe ser diferente. Porque es otra perspectiva. Es otro enfoque, y otra debe ser también la evaluación. No me gusta evaluarlos a todos por igual.”

Como bien señala Celman (2009), la construcción de las prácticas evaluativas tiene algo del orden de lo artesanal. La autora plantea que al igual que el artesano, quienes ejercen la docencia, poseen conocimientos que son propios de su disciplina y de su oficio, que fueron elaborados por otros antes que él y que forman parte del legado cultural de la sociedad a la que pertenecen. Pero, como el artesano, la persona docente, se encuentra constantemente con situaciones inéditas que la llevan a tomar decisiones. Los nuevos grupos de estudiantes y las nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje producen desafíos innovadores para quienes educan.

Al referirse a la evaluación Isabel lo hace en relación a sus experiencias como estudiante y la función de acreditación que la evaluación tiene en las distintas instituciones educativas. Nos cuenta que el Profesor M, a quien tanto admira, nunca los calificó pero ella sabe que no puede hacer eso con sus estudiantes. El profesor M enseñaba en la maestría y ella ofrece sus clases en un programa de grado y siente que si el alumnado no tiene la presión de la evaluación, “no pasa nada”. Isabel considera que la educación requiere de esfuerzo y que una de las funciones docentes es incentivar al grupo de estudiantes a que se esmeren lo necesario para alcanzar las metas propuestas. En su relato cuenta,

La educación es un esfuerzo. No creo eso que nos entra por buena onda. Siento que la educación requiere esfuerzo. No como decía mi abuela que la letra con sangre entra. Tampoco. Pero sí requiere hacer un esfuerzo, tener voluntad para sentarte, concentrarte y ponerte a trabajar.

Susan, por su parte, cuando se refiere a la evaluación también la considera como parte de una propuesta didáctica (Celman, 2009) y nos habla de la ambigüedad de los números y del valor de una buena retroalimentación que pueda generar nuevos aprendizajes.

Porque no es nada más dar palomitas y tachitas y dar una calificación- es decir, mira tu ensayo, está muy bien la estructura pero te falta elaborar más las ideas, o sea es dar retroalimentación también que le sirva al estudiante. Que él al leer la retroalimentación, al escuchar la retroalimentación, pueda mejorar. Si no, pues de nada sirve dar retroalimentación y un número es muy ambiguo. Un número en realidad no dice qué tan buen profesor va a ser.



Evoca dos tipos de prácticas evaluativas durante su escolarización, las de la escuela secundaria, utilizadas más como instrumento de medición y las de la preparatoria en las que no se evaluaba la memorización de datos. En su relato Sussan narra que:

[...] las únicas pruebas que iban a ser parte de la calificación del estudiante eran pruebas escritas, en su mayor parte con preguntas cerradas ... medían más que la comprensión o la aplicación del conocimiento o, la interpretación más bien medían el grado de memorización del material que se había estudiado. La mayoría de los ítems eran falso y verdadero o relación de columnas, opción múltiple o contestar con una palabra...

En preparatoria estaba en una escuela un poco más vanguardista y ahí además de pruebas escritas sí utilizaban otro tipo de pruebas como presentaciones, proyectos o trabajos colaborativos [...] Ahí se adoptó la metodología de aprendizajes colaborativos entonces el enfoque era más de ayudar a los demás a tener una buena calificación.

Asimismo, relata cómo trabaja la co-evaluación, entendida como el proceso de evaluar con otros, es decir, como un camino de valoraciones del aprendizaje que es co-construido facilitando la participación activa en el propio proceso de evaluación como en el de terceros (Black y Wiliam, 2006). El estudiantado de Sussan no solo debe asignarse una calificación, también debe justificarla, completando una grilla con preguntas sobre sus desempeños y actitudes.

Mis alumnos se autoevalúan; y es un porcentaje de su calificación final. Si. Es un *self evaluation* y es un cinco por ciento de su calificación final. Les hago unas preguntas y ellos tienen que decir cierto o falso. Por ejemplo, ¿Asistí a todas las clases?, ¿hice todas las actividades?, ¿Me informé más de lo que vi en clase?, en las tareas grupales, ¿di aportaciones significativas y valiosas? Entonces es una serie de preguntas, ellos me dicen si si o si no, y al final se asignan una calificación.

Es así que cada estudiante deja de ser objeto para ser sujeto participante de la evaluación, entendida como un proceso colaborativo de retroalimentación entre docente y estudiante. Esto ha sido ampliamente profundizado por quienes consideran la co-evaluación como herramienta de aprendizaje colaborativo, entendiendo que como sujetos activos de los procesos de aprendizaje, el estudiantado debe involucrarse en todas las etapas (Siccardi, 2020).

### **Discusión de Hallazgos**

A partir del análisis de los textos de campo, logramos identificar los marcos que la biografía escolar brinda para entender la socialización profesional de las participantes. Esto nos permitió por un lado, bucear en tematizaciones emergentes desde las biografías y las narrativas, y por el otro, analizar los procesos de articulación pensamiento-acción que conlleva la formación como transformación. Pudimos también desentrañar la urdimbre que se teje entre las vidas personales y profesionales y las circunstancias de las decisiones tomadas o no tomadas. Esto nos llevó a concretar el objetivo central de la investigación que fue *interpretar las huellas de la experiencia escolar de las profesoras formadoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en sus prácticas docentes en la licenciatura de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. En los relatos encontramos una fuerte presencia de enseñanzas que dejaron quienes fueron sus docentes en los diferentes niveles de su escolarización y se pudieron identificar experiencias que las participantes decidieron tomar o rupturizar en sus prácticas. Las entrevistadas reconocieron en su quehacer constantes retos que habitan en su saber-ser docente y que requieren de una especial atención para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos desafíos que enmarcan sus experiencias pasadas y



presentes giraron en torno a *la búsqueda del equilibrio, la creación de espacios pedagógicos que favorezcan el aprendizaje y el diseño de prácticas de evaluación significativas.*

El saber, a decir de Contreras Domingo (2013), no puede desvincularse de la experiencia; se mantiene en relación constante con ella, porque es a partir de la experiencia desde donde se origina la inquietud pedagógica. En términos de Van Manen (1998, 2003, 2004 en Contreras Domingo 2013), la tarea pedagógica requiere ser considerada en su especificidad. Es menester reflexionar acerca de lo que allí sucede, preguntarse por el significado de lo que ocurre, por el sentido que tiene y la huella que deja. A partir de los relatos de las participantes logramos revelar saberes pedagógicos (Suarez, 2005) construidos en el tiempo y con la práctica. Éstos conforman materiales densos y significativos que promueven la reflexión y el intercambio; no se construyen en soledad sino que en relación con lo que la persona significa en el presente de los acontecimientos del pasado. Las experiencias escolares de las participantes constituyen un capital social y educativo digno de ser comunicado y puesto en tensión para que, a través de la reflexión, pueda ser usado en otros ámbitos y experiencias pedagógicas. Asimismo, alientan a interpelar a la comunidad educativa dentro de los propios procesos de formación como productores de saber pedagógico dando cuenta de esos saberes y experiencias.

Alicia Caporossi (2009) advierte que la narrativa es un componente importante para la construcción del conocimiento profesional docente y que colabora en el mejoramiento de la propia práctica. El acto de narrar va más allá de lo individual al situarse en un contexto ya que al hacerlo se recuperan las acciones vividas dándole voz a los hechos del pasado “resignificamos aquellas palabras al historizarlas” (Caporossi, 2009, p. 111). De esta manera, la investigación nos permitió co-habitar el relato que se aproximó a la acción cuando las docentes buceaban en el pensamiento y re-significaban lo vivido. Este fue el momento en que las participantes estuvieron conscientes de la práctica ya desarrollada y de la que está por venir porque se “revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí” (Caporossi, 2009, p. 112) y porque al ser parte de un proceso meta-cognitivo se da lugar a la interpretación del acto pedagógico.

Para concluir deseamos destacar la relevancia de la narrativa para la comprensión de la formación, la práctica docente y la investigación educativa. Creemos que los relatos de las participantes tienen el potencial de re-significarse en los espacios de educación superior en tanto constituyen una oportunidad para reflexionar y brindar un aporte a la formación docente.

## Referencias

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Winerman, C. y M. Divirgilio. (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantia.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006) Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner(Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Branda, S. (2017). Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis Doctoral Universidad Nacional de Rosario.



- [https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR\\_db3ed69cbcef868b357c02319fb29348](https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_db3ed69cbcef868b357c02319fb29348)
- Branda, S. y Porta, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del Profesorado de Inglés: Amor por la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.19 n.3 San José. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/38622>
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Calvet, M y L. Pastor (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía , X (5).
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Vol 4*. Buenos Aires: Gedisa.
- Caporossi, A. (2019). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens, pp.107-149
- Celman, S. (2009). Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentido en el nivel universitario. Educere. En *La revista venezolana de educación*. Universidad de los Andes, Mérida. Vol. 13. N° 46.
- Connelly, F. M & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore Eds. *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21 (1): 145-158.
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En *Revista Inter-Ação*. Universidade Federal de Goias.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 61-81
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston: Pearson.
- Denzin, N. y . Lincoln, Y. (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Goodson, I.F. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- Goodson, I. (2017). *The Rouledge international book on narrative and live history*. London, England: Rouledge.
- Guber, R. (2015). El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En: *Métodos cualitativos*.



- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Nueva York, NY, Herder & Herder.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario : Homo Sapiens.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l’intelligence; l’Avenir de la pensée à l’ère informatique*. París, Francia: La Découverte.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona, España: Gedisa.
- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. En *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP, Nro. 9*. Pp 179-187.
- Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*. UNLPam.
- Rodríguez Alvarez, O. L. (2002). La ciudad que hace la maquila: el caso de Ciudad Juárez. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. VI, núm. 119 (53). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-53.htm>
- Satyro, D. (2021). Affectivity and agency in English teaching for youth and Adult education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 22(1):94-124
- Scribano, A. (2013). *El proceso de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Siccardi, A. (2020) La Coevaluación: una propuesta de intervención didáctica para una cátedra de Expresión: Lengua Escritura en el tercer año de la Formación de Profesores/as de Inglés en el Instituto Superior IDRA. Trabajo Profesional Final Especialización Docencia Universitaria.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Este documento fue realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Córdoba, Argentina: Brujas.

## Notas

<sup>1</sup>Profesora e investigadora Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora de inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Maestranda en el Programa de Enseñanza de la lengua y literatura (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).



**“Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México”** Marcela Calvete, Silvia Branda y Mercedes Sempé / pp. 7-24

---

<sup>2</sup>Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Directora del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). Doctora en Ciencias de la Educación (UNR). Magister y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora de Inglés. Directora del Departamento de Lenguas Modernas.

<sup>3</sup>Profesora de Inglés (UNMDP). Becaria Fulbright en el Programa de Asistentes de Idioma en Iowa (2020). Profesora Asistente a cargo de Escritura y Retórica 101 y Maestranda en el Programa TESOL en Minnesota State University, Mankato. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD).

<sup>4</sup>La maquila es un sistema de producción que consiste en el ensamblaje manual o unitario de piezas en talleres industriales ubicados en países con mano de obra barata, cuyo resultado son productos que tienen generalmente como destino un país desarrollado.

<sup>5</sup>La entrevistada usa el término approach con el significado de enfoque.

<sup>6</sup>Aquí la participante usa la palabra en inglés lecture para referirse a la clase de tipo expositiva.