

## INDAGACIÓN NARRATIVA: EXPERIENCIAS DE ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

López, Marcela

UNMdP

[marcelaevalopez@gmail.com](mailto:marcelaevalopez@gmail.com)

### Resumen

El presente trabajo realiza una investigación cualitativa a través de la indagación narrativa en dos contextos de la educación superior. Exploramos las experiencias de doce estudiantes del Profesorado de Inglés de la UNMDP que se transfirieron al ISFD N° 19, examinando sus relatos para intentar comprender los motivos que los llevaron a tomar esta decisión. El análisis de las entrevistas realizadas nos ha permitido obtener conocimiento sobre cómo los participantes vivenciaron sus trayectos educativos, cómo esas experiencias los han marcado y, cómo esto incidirá en su futura práctica docente. La indagación narrativa se ha consolidado como una metodología idónea que enfatiza la importancia de escuchar a las personas hablando de sí mismas, en lugar de callar su subjetividad. Constituye así una modalidad democrática, participativa y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas, en este caso los estudiantes. Esto nos da acceso a comprensiones personales en las que la individualidad es reconocida y valorada, y permite generar un tipo de conocimiento privilegiado sobre cómo las personas dan sentido al mundo.

**Palabras clave:** educación superior; formación; indagación narrativa; articulación institucional

Uno de los temas que más concierne a las instituciones educativas de nivel superior alrededor del mundo es el desgranamiento estudiantil (Alijohomi, 2016). Este fenómeno se puede apreciar también en el Profesorado de Inglés de la UNMDP, e incide particularmente en la disminución de inscriptos a las materias de los años superiores<sup>1</sup>. Entre los motivos por los cuales estos estudiantes universitarios abandonan la carrera se presumirían la incompatibilidad con la actividad laboral y el cambio de motivación vocacional, pero predominaría una fuerte tendencia de los estudiantes a optar por continuar sus estudios en instituciones terciarias. Una institución en particular, por ser estatal, es receptora de un importante flujo de estudiantes provenientes de la UNMDP: el Instituto Superior de Formación Docente N° 19, que en 2011 inauguró el Profesorado de Inglés. Surge así una

problemática que concierne a la Universidad y a su Profesorado de Inglés así como a los estudiantes que articulan entre las dos instituciones, al ver prolongado su tiempo de formación antes de ingresar como graduados al mundo del trabajo.

Para entender la relación entre los diversos componentes y miembros de dos instituciones desde el punto de vista y sentir de estos actores se inscribió teóricamente al estudio en la indagación narrativa en términos de fenómeno relatado. Los pioneros de la indagación narrativa en educación Connelly y Clandinin (1988, 1990, 1994, 1999, 2000) ubican a la indagación narrativa dentro del marco de la teoría de la experiencia de John Dewey (1938), para quien la reflexión sobre la experiencia es transformadora en los seres humanos cuando le dan sentido a la misma a través de las estructuras de los relatos. La indagación narrativa crea un espacio metafóricamente tridimensional que pone el foco en las dimensiones de lo personal y lo social (interacción); de la temporalidad que incluye pasado, presente y futuro (continuidad); combinado finalmente con la noción de lugar (situación). Bajo estos términos, las indagaciones narrativas tratan asuntos temporales, se concentran en el equilibrio entre lo personal y el medio social, y se desarrollan dentro de lugares, o diversos lugares específicos.

La indagación narrativa dentro del contexto educativo se propone comprender los contextos sociales del aprendizaje, en la firme creencia que los maestros y sus alumnos son, por excelencia, narradores de relatos (Connelly & Clandinin, 1990). La indagación narrativa involucra tanto el fenómeno que se investiga: como producto o resultado escrito o hablado, ya que nombra la cualidad estructurada de la experiencia a ser estudiada, como el método de investigación, es decir: los patrones de indagación para su estudio como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos, los conceptos con que construimos el mundo y la forma en la cual percibimos y organizamos la experiencia.

Para este estudio se trabajó con doce estudiantes intencionalmente escogidos con un criterio de selección amplia, tomando en cuenta sus variadas experiencias para que pudieran aportar rica información al abordar la complejidad del tema en cuestión. Dichos participantes incluyeron diez mujeres y dos varones de distintas edades, que al momento de iniciar este trabajo se encontraban cursando segundo, tercero y cuarto año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior. Todos ellos tenían en común haber cursado anteriormente materias en la Universidad Nacional al menos durante cuatro años, por lo cual transitaban dentro de sus

biografías escolares un segundo camino a nivel superior. Todos ellos optaron por utilizar un seudónimo para reservar así sus identidades.

Al explorar las experiencias de los estudiantes que se trasladaron desde la Universidad al instituto terciario para terminar la carrera, se intentó comprender los motivos que los llevaron a tomar esta decisión y al involucrar a los mismos implicados como colaboradores en el proceso de investigación, se examinó el fenómeno desde un enfoque cualitativo, que nos aproximó a una comprensión profunda y personal. Mediante la recolección de narrativas se destacaron las perspectivas de los protagonistas que compartieron sus relatos de historias vividas. Algunas de las categorías centrales de las entrevistas fueron sus “relatos de vida”<sup>ii</sup>, (aquellos relatos iluminadores que nos marcan) como también sus reflexiones sobre sus “relatos de partida”<sup>iii</sup>, (aquellos relatos que nos desalientan y nos hacen abandonar).

Con el objeto de reducir su ansiedad, se informó someramente de antemano a los participantes sobre el tema de las entrevistas, por lo que tuvieron la oportunidad de seleccionar lo que iban a decir. Cuando revivieron momentos significativos, tanto de éxitos como de fracasos, a través de sus historias y recuerdos, no sólo los recrearon o describieron, sino que también expresaron las emociones que éstos les habían generado. Sus historias, narradas desde diferentes posiciones y perspectivas de personas en plena formación en la profesión docente, revelaron detalles de episodios vividos en las aulas y cómo éstos impactaron en sus vidas, haciendo visibles aspectos claves de la educación superior, contribuyendo así a generar conocimiento pedagógico.

La indagación narrativa implica un fuerte vínculo que se establece entre el investigador y los participantes mientras la relación evoluciona (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014). Este compromiso relacional requiere de permanente atención y sentido común, particularmente cuando los participantes recuerdan situaciones en las que se sintieron vulnerables. Los participantes de este estudio, que en este caso fueron colaboradores, agradecieron poder ser parte de la investigación, manifestando que las entrevistas también fomentaron la autorreflexión cuando se atrevieron a expresar y compartir lo que en un momento fue su drama personal y privado, y ahora, habiendo pasado un tiempo, pudieron valorar desde una perspectiva más clara y menos dolorosa.

Las autoras Anijovich, Capelleti y Sabelli (2009) describen a la formación docente como un largo trayecto en el que los sujetos transitan distintos momentos que los impactan y se entraman en sus historias mientras se forman, para luego guiar la construcción de sus propias decisiones como docentes. Este trayecto comprende la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de los estudiantes, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. A través de los relatos, los docentes en formación hacen explícitos sus modelos internos, adquiridos a lo largo de su trayectoria escolar (Jackson, 1999). Éstos se han conformado como esquemas que organizan y pueden otorgar significado a sus experiencias escolares anteriores y a su futura práctica profesional, ya que en muchos casos, aquellas experiencias han dejado huellas que incidirían en su contacto con los alumnos y en las estrategias que utilizarán en las aulas.

Las entrevistas de este trabajo giraron en torno a los trayectos educativos de los participantes, en conexión al aprendizaje de una segunda lengua, que empezó en la niñez o adolescencia y se consolidó como vocación a nivel superior. Esos trayectos fueron recorridos en dos tramos muy importantes y diferentes, que resultaron complementarios en la formación de los participantes. Se buscaron elementos significativos dentro del contenido de cada uno de los relatos, teniendo en cuenta el tono emocional de la voz y las palabras elegidas, como los contrastes y elementos en común de los relatos entre sí, para luego integrar el análisis narrativo (Creswell, 2012). Se consideró atentamente lo que dijeron nuestros colaboradores, cómo lo dijeron, e incluso lo que no dijeron, valorando al lenguaje como instrumento de expresión y comunicación por excelencia. Ese análisis narrativo resultó de armar un todo a partir de muchas piezas sueltas. Es un relato narrado cronológicamente que la investigadora trató de comprender para explorar un problema educativo.

### **Punto de partida del trayecto**

Con las primeras preguntas en las entrevistas se aspiró a indagar sobre la primera aproximación al inglés de los participantes. Nueve de ellos señalaron haber recibido instrucción formal en su segunda lengua durante varios años, siendo niños y adolescentes, en institutos privados o con profesoras particulares, llegando a niveles diversos. Tres de ellos

aprobaron el examen internacional conocido como *Cambridge First Certificate*. Dos de ellos se consideran autodidactas y una de las participantes adquirió la lengua extranjera al contraer matrimonio con un extranjero con quien se comunicaba solo en inglés.

### **Primera escala del trayecto: la experiencia en la universidad**

Cada uno de los participantes sintetizó en las entrevistas las razones por las cuales decidieron comenzar el Profesorado de Inglés en la UNMDP, y cómo vivenciaron su tránsito en la carrera. Algunos de los participantes reconocieron haber entrado al Profesorado sin estar seguros de querer ejercer la docencia. Otros manifestaron que hubiesen preferido estudiar traductorado en vez de profesorado, de haberles sido posible. Por otro lado, ocho participantes admitieron que un factor determinante en la decisión de estudiar en la Universidad fue su carácter no arancelado.

Retrospectivamente, los partícipes rescataron lo mejor de su experiencia en la Universidad y manifestaron su admiración por aquellos docentes especializados en sus materias específicas que los ayudaron a pulir su competencia lingüística en las cuatro micro-habilidades: la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la oralidad. Sin excepción, todos ellos manifestaron en sus relatos su admiración por el prestigio de la Universidad y la completa formación académica. El plan de estudios ofrecido por la Facultad de Humanidades les resultaba muy atractivo, con asignaturas relacionadas entre sí que los convertiría en expertos en la lengua. Así lo expresa Marisa: “Estoy muy agradecida por la formación en áreas específicas del saber, particularmente en las habilidades lingüísticas y culturales que la Universidad me brindó”. Asimismo Alan manifiesta admiración por “cómo estaban organizadas muchas de las cátedras, y sobre todo, por los docentes expertos, altamente calificados” que conoció.

Indiscutiblemente, el reconocimiento al nivel académico de la casa de altos estudios es incomparable respecto de otras instituciones donde se dicta la misma carrera. Para la mayoría, el haber estudiado primero en la Facultad de Humanidades les dio herramientas que les fueron sumamente útiles más tarde en el Instituto, donde se destacaron. Emilia asegura que le brindó “la práctica, *background knowledge* y el entrenamiento que hizo que, en muchas materias (¡si no en todas!) se notara la diferencia”. Al respecto, Marisa acota: “aprendí mucho sobre cosas que sé que en el terciario no se enseñan; por lo cual estaré un tantito más preparada que

aquellos que no pasaron por la universidad”. María y Vanina reconocen que en la Facultad ellas aprendieron “mucho sobre el idioma, a un nivel de profundidad al que seguramente no hubiéramos llegado en el Instituto”, mientras que Vanesa sostiene que adquirió “la capacidad de procesar críticamente extenso material bibliográfico, y sobre todo a estudiar con cierta autonomía”.

Este nivel alcanzado en la Universidad les permitió lucirse frente a sus compañeros al ingresar en el contexto terciario, haciéndolos tomar conciencia de la importancia que tiene para un profesor de inglés constituir un buen modelo de pronunciación, fluidez y manejo del idioma en general. La formación académica de calidad que recibieron en la Universidad los tornó más conocedores de su materia. Así lo recuerda María: “Definitivamente, mi competencia lingüística mejoró en todos los aspectos y culturalmente también me enriquecí mucho.” Florencia siente que “es posible perfeccionarse en la lengua extranjera en el terciario, pero no al nivel de la Facultad porque no hay mucha carga horaria en las materias de inglés, que no son específicas”.

Para algunos de los participantes, como Alan y Beatriz “la experiencia de la Universidad es hermosa para cualquier persona; única e irrepetible en muchos aspectos”, porque los hacía sentir que eran parte de algo “grande e importante”. Para otros, el paso por la Universidad los hizo crecer a nivel personal y fue muy productivo porque les “ayudo mucho a aprender, a estudiar y adquirir conocimiento que es para toda la vida...” (Vanesa). “Fue una experiencia necesaria y enriquecedora en todos los aspectos, no solo en lo estudiantil y profesional” (Ángela).

Sin duda, el haber pasado por la Universidad, independientemente de cuán lejos hayan llegado en la carrera, les dio a todos los partícipes la oportunidad de desarrollarse cultural y emocionalmente. Estudiar allí representó una carga importante y requirió un gran sacrificio, pero esto valió mucho la pena, ya que la exigencia y la constancia en el trabajo diario los entrenó en destrezas aplicables de por vida a otras circunstancias. Los participantes recuerdan con nostalgia la sensación indescriptible de independencia que sintieron al ingresar y cursar las primeras materias, y de orgullo cada vez que lograban un objetivo. Los años vividos en la Universidad han sido para todos una experiencia irrepetiblemente enriquecedora de la que no se arrepienten.

Sin embargo, a pesar de las apreciaciones positivas sobre la experiencia como estudiantes del profesorado universitario, sin duda los relatos de los participantes también incluyeron una multiplicidad de problemáticas y episodios frustrantes que les dificultaron el progreso en la carrera, resultando factores decisivos a la hora de abandonarla. Los inconvenientes que resonaron fueron una combinación de factores de índole personal e institucional.

Un factor determinante del abandono de la carrera se conecta con cuestiones socioeconómicas, como la incompatibilidad que surge al intentar sostener un empleo con las horas que insume cursar y llevar las materias al día. Ajustándose al principio de responsabilidad académica que caracteriza al nivel universitario, además de la cantidad de horas presenciales obligatorias, se espera que el estudiante dedique todo su tiempo fuera de la Universidad a estudiar. Esto afectó particularmente a los estudiantes mayores, por tener obligaciones familiares y a los provenientes de otras ciudades, por tener presupuestos más ajustados. Vanesa recuerda: “en ese momento yo era sostén de familia y esa era mi mayor responsabilidad”. Del mismo modo Lucía señala: “a cierta edad las prioridades cambian, el trabajo está primero”.

Al ingresar, la mayoría de los estudiantes tienen dieciocho años y viven con sus padres, pero cuando la carrera se hace larga y ellos van asumiendo nuevas responsabilidades laborales o familiares, el buscar y sostener un empleo es perentorio en la economía de nuestro país hoy. A quienes pierden alguna cursada se les complica combinar horarios de materias de distintos años, por lo que a veces se ven obligados a elegir entre éstas, y así se atrasan más aún. Alan recuerda: “la poca oferta horaria era una restricción importante. Si bien todas las cátedras daban varias comisiones, el método organizativo y de inscripción era complicado.”

Otra cuestión problemática conectada con el tiempo, que surgió en los relatos, es el sistema de cursadas cuatrimestrales. Para Pablo “son tiempos muy cortos y uno no llega a asimilar, a lograr lo que esperan de uno”. Aunque él admira el nivel de enseñanza de la Facultad, protesta: “hay gente *brillante* que lo puede hacer” pero sostiene que “para el alumno promedio asimilar tanto contenido tan rápido no es posible”. María está de acuerdo al respecto ya que considera imposible que un alumno pueda incorporar el contenido de materias técnicas que requieren muchísima práctica como fonética, gramática y escritura en un cuatrimestre, “que nunca dura cuatro meses”. Desde su óptica, “algunas materias se dictan de una forma

que sólo los recursantes pueden aprobar, a menos que paguen por clases particulares— lo cual no está al alcance de la mayoría”.

Una importante observación que los participantes hacen a la Universidad alude al vertiginoso ritmo de estudio que deben llevar los estudiantes. Paradójicamente, ese ritmo tan rápido incide en un avance lento de los estudios. Marisa recuerda: “es todo muy apurado... ir rápido a rendir, no tanto aprender. Mucha información de pronto. Y uno siente que no aprende. Uno solo alcanza a rendir y aprobar,... *o no*”. Asimismo, Lucía destaca “Cada cátedra asigna material de lectura como si fuese la única, lo cual hace inaccesible la asimilación de tantos conceptos en tan poco tiempo, ya que los cuatrimestres son muy cortos”.

Los motivos determinantes de la interrupción de los estudios más mencionados se hallan en relación directa con el bajo rendimiento académico logrado, algunas veces ligado a lo que se estima una exigencia excesiva de la carrera, los extensos y complejos materiales bibliográficos incluidos en las materias y el carácter de filtro que tienen algunas cátedras a cargo de docentes poco accesibles. El muy elogiado nivel de excelencia académica del Profesorado de Inglés universitario se corresponde al mismo tiempo con un alto nivel de exigencia que imposibilita el avance en la carrera para muchos estudiantes. Indudablemente, el nivel de dominio lingüístico con el que los ingresantes cuentan es determinante del grado de éxito que alcanzan a lo largo de la carrera. Los participantes sostuvieron que, los objetivos de algunas cátedras son demasiado elevados, a veces inalcanzables. Emilia explica: “la detallada corrección en las producciones de los estudiantes en algunas clases de escritura me resultaba excesiva”. Para Beatriz lo más difícil era “realizar dictados y transcripciones en fonética en los tiempos dados, demasiado cortos”.

El estricto régimen de correlatividades del Profesorado, donde la no aprobación en una asignatura obstruye el avance en otras materias representa, a criterio de los participantes otra destacada barrera. Muchas veces esto afecta a alumnos muy estudiosos y capaces que deben recurrir reiteradamente *una* materia en particular, por la que se ven imposibilitados de avanzar en otros planos de la carrera. Éste fue el caso de Emilia, quien considera: “Me vi en un callejón sin salida” asegurando que si ella “hubiera tenido veinte años podría haberse quedado un par de años más, intentando”, pero siendo una mujer adulta, le urge poder completar lo que empezó.

En casos extremos, surgieron dolorosos testimonios de afecciones físicas, psicológicas y emocionales que forzaron a los estudiantes a dejar de estudiar en la Universidad. La exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones anteriores del sistema educativo no ayudaron a la adaptación natural de los estudiantes al ámbito universitario, lo que en muchos provocó estrés académico. Alan comenta: “yo era de nueves y dieces en el colegio... aquí un poquito se me complicó”. La entrada al mundo universitario supone la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento para superar con éxito las nuevas exigencias. Quienes carecen de ellas pueden experimentar, aunque sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y del fracaso académico, afectando a su bienestar personal y a su salud en general, incluso con trastornos de ansiedad y depresivos (Hernández, Polo & Poza, 1996). Ángela narra con tristeza: “en mi caso terminé con ataques de pánico, pasaron como tres años que yo no podía ni pasar por la vereda de la facultad sin que me diera taquicardia”. De manera similar, Florencia cuenta con voz quebrada cómo la experiencia en la Facultad le dejó una falta de confianza y una auto-estima muy baja, con efectos devastadores para su salud: “Perdí la razón y estaba con psiquiatra”. No sabe si el motivo de su enfermedad fue algo genético o si tuvo que ver con el estudio, pero le recomendaron no seguir estudiando. “Por ahí tanta exigencia me disparó eso”, supone.

Marisa, una estudiante de perfil perfeccionista que se auto-exige muchísimo, es un claro ejemplo de otro serio problema psicológico que afecta el bienestar y la salud mental y emocional de muchos estudiantes universitarios: la procrastinación, tendencia a dilatar o postergar ciertos compromisos en forma sistemática (Malvezzi Taboada, 2011). Marisa temía no alcanzar la perfección deseada en sus proyectos, por lo que aplazaba presentarse a rendir exámenes finales hasta que se le acabó el plazo. Ella había aprobado todas las cursadas que había hecho, algunas de las cuales incluso promocionó, pero después de seis años en la Universidad todavía nunca se había presentado a dar un final. Su voz temblorosa relata: “Porque lo pateé para adelante. Porque le tenía un poquito de terror”. Cuando finalmente se presentó al postergado final, desaprobó, y así perdió varias cursadas correlativas que se le vencieron.

Otro de los aspectos negativos que incidió en la no permanencia en la Universidad tuvo que ver con las relaciones interpersonales. Los participantes comentan que los estudiantes se vinculan poco entre sí y existe entre ellos una marcada competencia por lucirse. Marisa lo cuenta así: “lo que más me afectaba era el escrutinio de mis propios compañeros cuando tenía que expresarme, exponerme”. Sobre el mismo tema Antonia recuerda que: “en la facultad es poco probable hacer amigos; vos te anotás, pero después estás solo”. Lucía no tuvo dificultades en el aspecto académico, pero recuerda el clima estresante de su traumático primer año por el trato frío de los estudiantes entre sí. “Había muchos egos, con una actitud competitiva, siempre tratando de resaltar por sobre los otros”, comenta y agrega que “no había espacio para el compañerismo: uno se vuelve más independiente, pero también más individualista”.

Un tema delicado que ninguno de los participantes dejó de mencionar es el trato indiferente que algunos docentes dan a sus estudiantes. Los participantes mencionaron valorar en sus docentes cualidades personales, intelectuales, académicas y pedagógicas. Piensan que los estudiantes aprenden cuando están frente a una persona amable, que muestra sentido del humor, que es reflexiva, crítica y creativa además de tener un profundo conocimiento de su disciplina. Igualmente, sostienen que el docente debe ser un buen comunicador, saber explicar y ser flexible cuando enseña. “En clases muy grandes el trato es bastante impersonal y distante”, explica Antonia. Marisa destaca que a pesar del alto nivel de conocimiento de sus docentes el estilo de estudio universitario es muy solitario: “En la Universidad, a menos que seas un alumno sobresaliente, a la mayoría de los docentes no le importás demasiado.” Lucía, quien venía acostumbrada a destacarse en el colegio está de acuerdo: “Fui la mejor alumna, abanderada, mientras que en la Universidad sos una más, no sos *nadie*” dice acentuando la última palabra.

Los participantes también señalaron que aunque la función principal de la Universidad es ser creadora de conocimiento y formadora de profesionales investigadores para generar nuevas ideas y descubrimientos, sólo pocos de sus graduados logran hacer docencia e investigación dentro de la Universidad, mientras que la mayoría de los estudiantes desean recibirse para enseñar en otros contextos educativos. En el caso del Profesorado de Inglés, los participantes resaltan que existe una distancia importante entre la formación académica que brinda la

Universidad y las necesidades concretas del mundo del trabajo. Para Vanesa “el perfil del egresado universitario no se acerca a la complejidad de una clase en la escuela pública, se forma un egresado para una clase ideal en escuelas ideales, las materias pedagógicas no consideran la complejidad de la clase, solo se centran en la lengua y sus peculiaridades...”

### **A mitad del trayecto, cambio de rumbo**

Diversas situaciones vitales obligaron a los participantes desmotivados a renunciar a la educación universitaria que se hacía cada vez más prolongada e inaccesible, por su amplia carga horaria, su pesado régimen de asistencia a cursadas y su estricto sistema de correlatividades. Todos los participantes sintieron, después de un tiempo, que debían intentar algo distinto que se adecuara más a sus posibilidades y estilos de vida y explicaron su transferencia desde la Universidad a la institución terciaria.

Cuando se abrió el Profesorado de Inglés de nivel terciario estatal en 2011, muchos estudiantes a punto de abandonar sus estudios en la Universidad vieron allí una nueva oportunidad. Debido a variaciones curriculares entre los dos sistemas, la homologación de materias es posible en muy pocos casos, por lo que en general los estudiantes empiezan la carrera en el terciario desde cero. Los participantes vivieron la renuncia a la carrera universitaria con distintos grados de frustración, impotencia y desilusión. Articular con la institución terciaria se percibió como el conformarse con una alternativa menor, a la que al principio se resistían. “No quería resignarme, probé un poquito en el Instituto y volví a la Universidad”, dice Antonia con nostalgia. Alan cuenta “mis amigos me decían ¡quedate en la Universidad!”. De la misma forma, Lucía recuerda “cargar con el karma de que me dijeran: (estudiar en un terciario) es bajar de nivel”. Sin embargo, un componente decisivo fue enterarse de que “el puntaje del título terciario para conseguir horas de primaria o secundaria en el Consejo Escolar está al mismo nivel que el de la Facultad” (Vanesa).

### **Segunda escala del trayecto: la experiencia en el instituto terciario**

Los relatos de los participantes revelan que sus estimaciones cambiaron con el tiempo y ahora pueden valorar y agradecer lo capitalizado en el Instituto Superior. Éste resulta sin duda accesible a nivel académico, cálido a nivel social, y práctico por sus horarios concentrados y

fácilmente combinables con la vida laboral y familiar. Todos coinciden en las características del instituto que más aprecian: la fuerte formación docente, una carga horaria acotada y un ambiente relajado.

Los participantes sienten que la formación docente que recibieron en el ISFD los prepara para afrontar situaciones diversas en los contextos educativos en los que pronto se insertarán a trabajar y los concientiza sobre el complejo rol que desempeñarán como docentes, con sus múltiples dimensiones e importantes efectos en la sociedad. Pablo resume el sentir de sus compañeros cuando opina: “me parece muy acertado que en el Instituto se proponga fomentar en los futuros profesores de Inglés el hecho de que no sólo enseñamos un idioma extranjero, sino que también tenemos que enseñar a los alumnos a ser ciudadanos críticos y democráticos”.

Los participantes señalan que el currículo omite la formación específica de las habilidades lingüísticas que incluye la Universidad, apuntando directamente al saber requerido para la práctica y concentrándose en la capacitación y el entrenamiento en el ejercicio de la docencia. Los planes de estudio tienen contenidos más generales y orientados a la enseñanza en escuelas primarias y secundarias públicas, sobre lo cual Pablo explica: “El Instituto se destaca en formar docentes que aprecien la educación pública y quieran insertarse en ella. Esto se logra con el constante contacto con las escuelas desde el primer año y las materias que nos hacen reflexionar sobre el rol del docente.” Lucía refleja su aprecio por el enfoque curricular “porque está más cerca de la realidad. Desde primero y segundo año con las observaciones, y ahora con las prácticas descubrí mi vocación docente”. Luego predice convencida: “Soy defensora de la escuela pública, y con esta formación voy a encajar mejor en ese entorno”.

Los relatos también reflejan que para los partícipes el Instituto Terciario es más contenedor porque la organización de las clases y la atención al alumno se parecen más a las de la escuela secundaria. Suelen tener una menor cantidad de alumnos y los métodos de enseñanza están basados en una interacción más personal entre profesores y alumnos, por lo que la relación entre éstos les resulta a veces más cercana y fluida. Ángela asegura que “aquí la relación con el profesor es más simétrica”. Para Pablo, “La relación con el profesor (a menos que surja un problema) es mucho más sencilla. Se puede hablar con el docente, es más cercano el trato.”

En el aspecto social, los participantes concuerdan sobre el clima de camaradería que los ayuda a seguir yendo a clase todos los días en turno vespertino, a pesar del cansancio. A Vanina le encanta del Instituto el ambiente y el compañerismo que la ha transformado en una alumna más fuerte, segura, y contenta con lo que estudia. Ella sostiene que “entre los compañeros, es más fácil hacerte de amigos porque nos vemos todos los días de una a cinco”. Este ambiente relajado y amistoso también benefició mucho a Florencia “en lo emocional, y en el aprendizaje” asegura. “Todo mi curso es unido, compartimos un Facebook donde nos pasamos resúmenes, preguntamos dudas. Te da ánimo, no te deja caer” explica. Lucía también valora la riqueza en la heterogeneidad de su grupo de compañeros, cuando asegura: “Acá somos un grupo, funcionamos como equipo, se establece un vínculo fuerte. Todos aportamos desde distintos lugares como la experiencia de viajes, de otras carreras, o de vida, porque tenemos distintas edades. Todos aprendemos de todos. Hay un clima especial, me encanta”.

Por otra parte, la organización de los horarios y el nivel de exigencia del Instituto Terciario generalmente les ofrecen mejores posibilidades para quienes desean estudiar y trabajar al mismo tiempo, lo que también incide en una menor probabilidad de abandonar la carrera o prolongarla en forma excesiva. Así lo explica Alan: “Lo mejor es el hecho de saber en qué horarios cursás: -de tal hora a tal otra. Está bueno poder dedicar tanto tiempo a estudiar, y tanto a trabajar. Me permite administrarme mejor.” A Lucía, quien se anotó en primer año a los treinta y dos años también le gustó la franja horaria del Instituto porque le permitía desde el principio “trabajar tranquila”.

En el Instituto los participantes aprendieron que educar es mucho más que suministrar información y que el vínculo que los docentes establecemos con nuestros alumnos puede influir muy positivamente en su aprendizaje. Sienten que su misión va más allá de dictar los contenidos del programa de lengua extranjera, pues también deben transmitir valores positivos, incluyendo a todos sus estudiantes, aunque tengan capacidades diferentes. Vanina asegura que “en este instituto estoy aprendiendo estrategias interesantes y yo creo que voy a tener las herramientas suficientes como para poder buscar diferentes métodos y no quedarme solo en el papel de profesor que tira contenido”. Agrega con énfasis que “quisiera que los alumnos aprendan y se interesen por la materia, para que las clases sean amenas y agradables tanto para mí como para ellos”.

Los relatos también revelaron varios aspectos que se podrían mejorar del ISFD. Se menciona la falta de espacio físico y las condiciones edilicias. De hecho, en 2015, el turno vespertino pasó a dictarse en su sede anexa (la Escuela Primaria N° 1) por falta de aulas, cambio que no fue bien recibido por muchos estudiantes en la mitad de la carrera. Además, a partir del ciclo lectivo de 2015 la carrera se cerró en turno tarde y sólo se ofrece en turno vespertino, en la sede anexa. A nivel administrativo, se suscitan muchas quejas respecto a la organización. “Las normas para anotarse en cursadas o finales varían permanentemente sin aviso” reclama Lucía, y “con frecuencia certificados y documentos se pierden” denuncia Antonia. A nivel académico, Pablo y María concuerdan con que “la formación en las materias específicas del área de inglés abarca contenidos que, aunque integrados, son muy amplios y no llegan a darse en profundidad”.

### **Llegada a la meta: la graduación. Planes para futuros trayectos**

En la última entrevista, los participantes respondieron una pregunta hipotética: “Si, pudieras volver el tiempo atrás, ¿preferirías haber entrado al ISFD directamente sin haber pasado por la Universidad?” No fue sorprendente que en todos los casos la respuesta fue negativa, ya que todos reconocen la experiencia universitaria como etapa de crecimiento y aprendizaje, aun cuando no les fue posible acreditar sus saberes. Retrospectivamente, los participantes registran su formación en ambos Profesorados, el Universitario y el Terciario, como complementaria. Los conceptos que resonaron fueron coincidentes en todos los casos. Por un lado, la UNMDP se reconoce por su nivel de excelencia, particularmente el perfeccionamiento lingüístico, el conocimiento específico de las áreas culturales y su impecable organización. Por otro, el ISFD se valora por su fuerte formación docente, la calidez humana de su comunidad y por la preparación concreta para el mundo laboral. María resume así el sentir de sus compañeros: “La formación de las dos instituciones me dio lo mejor de dos mundos: uno fue mayormente en mi desempeño con el idioma, y el otro fue en general, en mi formación como docente”. Florencia confiesa: “me di cuenta que era importante y necesario el haber pasado por la Facultad y hacer Fonética tres veces porque los alumnos te elogian la forma de hablar”. Pero de la misma forma “mi paso por el terciario fue

esencial, porque tenía que recomponer mi autoestima y saber que existen otras varas para medir el desempeño de un estudiante”.

Algunos partícipes compartieron sus ideas acerca de las formas en que su biografía escolar, con sus recuerdos y experiencias de las dos instituciones formadoras incidirá en la construcción de su práctica, en las decisiones cotidianas que tomarán en el aula y en el docente que tornarán a devenir. Sus conocimientos implícitos se combinarán con los aprendidos formalmente para conformar su desarrollo profesional como educadores y su integración socioeducativa (Jackson, 1999). Como se vislumbra en las entrevistas, la vinculación entre las experiencias vividas tanto en la Universidad como en el Instituto tendrá un impacto decisivo en el ejercicio profesional de estos futuros docentes. Al respecto, María reflexiona: “Considero que ambas formaciones me van a permitir llevar a cabo mi tarea como educadora teniendo en cuenta las necesidades de mis alumnos, dándoles una exposición al idioma Inglés de forma adecuada”. Florencia declara: “Yo soy el resultado de todos los docentes que hubo, hay y habrá en mi vida. Siempre voy a impactar a mis alumnos con lo que yo aprendí y aprendo de otros docentes o personas”, aunque confiesa que piensa hacerlo de manera selectiva, ya que debemos “tener en cuenta cómo las distintas experiencias nos afectan o marcan para poder evitar algunos errores e imitar lo que consideramos buenas prácticas”.

Cabe destacar que al momento de terminar este trabajo, ocho de los participantes de la primera y segunda cohorte, habían culminado sus estudios recibiendo de Profesores de Inglés en el tiempo para el cual está programada la carrera. Un deseo en común de los demás participantes es recibirse pronto. Todos esperan empezar a trabajar de tiempo completo, pero también continuar perfeccionando su educación. De los doce participantes, cinco están seguros de querer volver a la Universidad una vez concluido el Profesorado terciario, ya sea para terminar las materias que aun adeudan, para estudiar otra carrera, o hacer un posgrado.

### **Cuaderno de bitácora**

Este trabajo de investigación se enfocó en los itinerarios educativos de doce docentes en formación construyendo una historia de un significativo capítulo en su vida: su formación profesional. Tratamos de aportar una dimensión particular a la complejidad en la educación

superior a través de las narrativas, que permitieron visibilizar qué les ocurrió a ellos y cómo recuperan, relatan y resignifican esas experiencias desde una dimensión subjetiva. Esto nos permitió aprender sobre nuestras instituciones, no sólo con sus mejores estudiantes sino también con aquellos que las abandonan, al explorar cómo una porción de estudiantes componen sus vidas al dejar los estudios, y cómo toman decisiones que son coherentes para ellos.

Las entrevistas evidenciaron cómo los relatos de los colaboradores, docentes en formación, fueron cambiando al adaptarse a vivir en paisajes diferentes dentro del ámbito educativo, afrontando distintas tensiones<sup>iv</sup>. Dejaron en claro que más que vivir la experiencia como un fracaso por lo no logrado, el estudiante que llega a un terciario desde la Universidad concreta su proceso de adaptación en la educación superior, y capitaliza lo alcanzado: aprendió a estudiar, creció intelectualmente, adquirió mayor responsabilidad para elegir y conducirse autónomamente, y aseguró su incorporación al mundo del trabajo en la profesión que eligió. Ante todo, atesora la experiencia de cada una de las etapas en su trayecto de formación, y celebra su propia perseverancia y determinación para llegar a la meta que se propuso.

## Referencias

- Aljohami, O. (2016). A review of the Contemporary International Literature on Student Retention in Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 40-52.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós.
- Caine, V. & Steeves, P. (2009). Imagining and Playfulness in Narrative Inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-15.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.

- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2000). *Narrative Enquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Fran: Jossey Bass.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston. University of Nebraska-Lincoln: Pearson.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Hernández, J. M., Polo, A. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://www.unileon.es/estudiantes/atencion\\_universitario/articulo.pdf](http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf)
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Malvezzi Taboada, C. (2011). La procrastinación. Instituto Grubel Asistencia Investigación y Docencia. Recuperado de <http://www.hipnosisnet.com.ar/procrastinacion/procrastinacion-procastinacion.htm>
- Schaefer, L., Downey, C.A., & Clandinin, D.J. (Winter 2014). Shifting from Stories to Live By to Stories to Leave By: Early Career Teacher Attrition. *Teacher Education Quarterly*. 9-27

## Notas

<sup>i</sup> Datos obtenidos a partir del análisis de listas de primer año en la reunión de claustro docente convocado por el Departamento de Lenguas Modernas, en la sesión del Consejo Asesor Departamental el día 8 de julio de 2015.

<sup>ii</sup> Del inglés “*Stories to live by*”. Caine y Steves (2009) refieren a aquellos relatos de experiencias vitales que nos sirven de inspiración.

<sup>iii</sup> Del inglés “*Stories to leave by*”. Schaefer, Downey y Clandinin (2014) estudiaron las experiencias de docentes que abandonaron sus cargos a menos de cinco años de ejercer.

<sup>iv</sup> Clandinin, Downey y Huber (2009) explican que nuestros relatos van cambiando todos los días porque vivimos en paisajes sociales cambiantes que producen diferentes tensiones.