

Representaciones sobre querer ser /ser buen docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP⁴

Social Representations of Teachership: Wishing to Be / Becoming a Teacher at the English Language Teaching Education Programme at Mar del Plata State University

Claudia Patricia Cosentino¹

Marcela Eva Lopez²

María Soledad Bonora³

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto *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*, del grupo GIIEFOD, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades. Consideramos que las historias escolares y las experiencias pedagógicas que relatan estudiantes del Profesorado en primera persona generan una fuente muy valiosa para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan nuestra Universidad. Nuestro objetivo es entonces comprender cuáles son las representaciones de dos de las estudiantes del Profesorado de Inglés local que actuaron como participantes en nuestra investigación sobre querer ser / ser buen docente. A partir de las narrativas biográficas y diarios de reflexión de dichas participantes también se pretende indagar si sus biografías escolares han influenciado la construcción de dichas representaciones y si éstas inciden en cómo estas alumnas avanzadas piensan sus primeros pasos en la práctica docente.

Palabras clave: biografías escolares; experiencias; narrativas; representaciones; querer ser / ser docente

Summary

This work is framed in the Project *Students and Teachers in Educational Settings III: Inquiry into the Process of Developing Reflective Skills in Teacher Education Programmes at Mar del Plata State University, through Narratives, (Auto) Biographies and Reflection Journals*, at the Center of Multidisciplinary Research on Education, CIMED, School of Humanities. We consider that the school stories and the pedagogical

experiences that the students of our Programme retell in the first person generate a very valuable source of knowledge about what those who inhabit our university do, think and feel. Our objective was to understand the social representations on teachership, particularly on wishing to be / becoming a teacher, by working alongside two students of our English Teacher Programme. Stemming from their biographical narratives and reflection journals, it was our intention to find out if their school biographies have guided the construction of such representations, and if they have influenced how these advanced students think about their first steps in the teaching practice.

Keywords: School Biographies; Experiences; Narratives; Representations; Wishing to Be / Becoming a Teacher

Fecha de Recepción: 15/11/2021 Primera Evaluación: 18/11/2021 Segunda Evaluación: 23/11/2021 Fecha de Aceptación: 02/12/2021

Introducción

Las autoras del presente trabajo, dos docentes y una alumna avanzada del profesorado de inglés de la UNMdP, somos integrantes del grupo de investigación GIIEFOD⁵ de nuestra facultad de Humanidades. Pretendemos interpretar cuáles son las representaciones sociales de dos alumnas avanzadas de nuestra carrera. El contexto de la investigación es el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Para este estudio interpretativo se tuvo en cuenta las narrativas de las participantes. Entrelazando los datos aportados pudimos comprender cómo estas historias de vida y biografías escolares han influenciado la construcción de sus representaciones sobre el querer ser/ ser buen docente. Estas narrativas también nos permitieron registrar la incidencia que estas representaciones tienen en la forma en como estas alumnas, futuras docentes de inglés, transitan sus preliminares prácticas docentes.

Marco teórico: Aproximaciones al concepto de Representaciones sociales

Al introducir el concepto de Representaciones Sociales (RS), Moscovici (1961) sostiene que es sencillo captar la realidad de las mismas, pero no es sencillo captar el concepto. Moscovici expresa que las RS son una forma específica del conocimiento que tienen como función la transformación de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Son actividades psíquicas por medio de las cuales los sujetos hacen perceptible la realidad física y social y pueden integrarse a un grupo o a relaciones de intercambio y pueden imaginar. Encarnan producciones colectivas que, al ser compartidas socialmente exceden la conciencia individual, por lo que son conjuntos dinámicos, productores de comportamientos y relaciones con el medio. Las RS son sistemas de valores, nociones y prácticas que ayudan al individuo a moverse en el contexto social y material para dominarlo. Las representaciones están compuestas de imágenes y de lenguaje, dado que éstas hablan, muestran, comunican, y dan lugar a diferentes comportamientos, agrega Moscovici (1961). Años más tarde, el mismo autor afirma:

La representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del

marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (Citado en Perera, 2005,p.44).

Considerando entonces las ideas de Moscovici, la RS corresponde a un conocimiento de sentido común, que debe ser flexible, y ocupa una posición intermedia entre el concepto de lo real y la imagen que el individuo construye, entre conceptos sociológicos y psicológicos. Alfonso Pérez (2007) sostiene que una representación social deviene un proceso y un producto de construcción de la realidad de individuos y grupos dentro de un contexto histórico social específico. A juicio de Mora, (2003) la RS es el conocimiento de sentido común, cuyo objetivo es comunicar, estar al día y sentirse parte del contexto social donde se actúa, y tiene lugar en el intercambio de comunicaciones de un grupo social. La RS tiene dos caras: la figurativa y la simbólica; entonces es posible darle a toda figura un sentido y, a todo sentido una figura.

Como productoras de comportamientos y de acción, las RS manifiestan una relación con el objeto, manifiestan su presencia y luego lo re-presentan en su ausencia. Allí lo reconstruyen y lo reconstituyen. Re-presentar es suplantar a, estar en lugar de y también hacer presente en la mente; es un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente.

“Cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestra atención, se produce un desequilibrio y para reducirlo es necesario que ese contenido extraño se desplace a un contenido corriente y penetre en su interior, haciendo familiar lo insólito e insólito lo familiar”(Di Franco, 2010,p.33).

Varios autores, seguidores de Moscovici, han argumentado sobre las RS tratando de llegar a una definición de las mismas, lo que siempre ha sido uno de los aspectos más controversiales en el campo de la sociología. Para acercarse a una explicación posible deberíamos preguntarnos qué es una representación común. Una representación en el teatro, por ejemplo, es una sustitución aparente que se pone en el lugar de otra cosa. Una representación puede referirse a objetos ideales u objetos reales, ausentes o presentes. En un acto de representación siempre se relaciona un sujeto (grupal e individual) con algún objeto. Representar es volver a presentar un objeto determinado a través de un mecanismo alegórico. “En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1986, p. 476). También el conocimiento práctico entra en juego en estos casos, ya que participa en la construcción social de una realidad común a un grupo social e intenta dominar ese contexto, comprender y explicar los hechos o ideas de nuestro entorno. Jodelet (1986) afirma que las RS son al mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa

y de elaboración psicológica y social de dicha realidad.

Robert Farr (1986), quien ha indagado sobre los antecedentes teóricos de las RS, señala que éstas aparecen cuando los individuos debaten sobre temas de interés mutuo y sostiene la doble función de las RS: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo desconocido o lo insólito son amenazas porque no se los puede categorizar. La representación separa conceptos y percepciones normalmente relacionados y es por esto que “lo insólito se vuelve familiar, comprensible, *inteligible, concreto y creativo*, dado que a partir de algunos saberes y experiencias puede separarlos, moverlos, combinarlos para integrarlos en otro lugar o conocimiento”(Di Franco, 2010, p.33).

María Auxiliadora Banchs (1982) es otra investigadora que ha profundizado el estudio sobre las RS y remarca el doble carácter de éstas, como una forma de conocimiento y como estrategias de adquisición y comunicación del mismo conocimiento. A juicio de Banchs las RS son una forma de reconstrucción mental de la realidad que se genera en el intercambio de información entre los individuos, una interpretación del conocimiento de sentido común que siguen una lógica que le es propia y diferente a la lógica científica y encuentran su expresión en el lenguaje cotidiano de cada grupo social.

Paez (1987), por su parte, sostiene que las RS son sistemas de creencias de menor estabilidad, características de lo que se puede llamar subculturas que nacen al interior de una sociedad. Estas aparecen ante objetos o hechos sociales que deben ser transformados en algo conocido o también explicar lo negativo. Emergen como una expresión del pensamiento natural no institucionalizado.

Alfonso Pérez (2007) afirma que las RS constituyen una construcción subjetiva, multifacética y polimorfa. Es en esa construcción donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia a un grupo social dejan su impronta a la vez que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos juegan roles en su configuración.

Otra forma de entender a las RS es dar cuenta del concepto de *habitus* de Bourdieu, que surge del campo de la sociología. A pesar de que ambas propuestas, la de Moscovici y la de Bourdieu, se desarrollan dentro de campos disciplinares muy diferentes (psicología social y sociología respectivamente), es posible llegar a establecer relaciones de analogía, complementariedad y de entendimiento a un nivel conceptual que sirva para el análisis de fenómenos sociales, del tipo de los que se analizaran en nuestra investigación.

Según Bourdieu (1996) las representaciones de los agentes varían de acuerdo a cómo se posicionan dentro del campo social en el que se mueven. Se pueden diferenciar varios tipos de representaciones sobre los otros, sobre puntos de vista diferentes a los propios dando lugar a diversas visiones del mundo con distintas formas de pensar que dan lugar a la construcción de no sólo representaciones, sino

también preferencias. Además, dentro del espacio social donde actúan los agentes sociales, éstos se distribuyen de acuerdo a diferentes formas y volúmenes de capitales que les permiten ocupar distintas posiciones y sirven para categorizarlos objetivamente. Esta categorización y distinción es lo que define al *habitus* y al espacio social. El *habitus* es un concepto de Bourdieu (2003) que tiene que ver con un conjunto de estilos de vida, gustos y formas de pensar, actuar y sentir que diferencia las posiciones de los agentes sociales. Estos agentes se agrupan en el espacio social de acuerdo a su *habitus*. El capital le permite a los individuos posicionarse: “constituye una especie de pasaporte social, mientras que su volumen se refiere a la dotación de éste” (Sarasa, 2006, p. 152). Bourdieu (citado en Sarasa, 2006) distingue cuatro formas de capitales: *capital económico* (factores de producción y bienes propios o heredados), *capital social* (conjunto de relaciones sociales de los agentes dentro del campo social), el *capital simbólico* (el reconocimiento por la posesión de los otros tres capitales, incluyendo el crédito y prestigio profesional o académico) y *capital cultural* (aquel que se obtiene dentro del ambiente familiar y a través de la educación formal, supone la obtención de certificados y/o diplomas y títulos).

Como vemos, han sido muchas las nociones que se han elaborado en torno a las RS y sería imposible dar cuenta de todas ellas. Es importante destacar que a pesar de su diversidad es claro que no son contradictorias sino que se complementan, dando por hecho que existen tantas definiciones como la gran cantidad de objetos que pueden ser representados.

Decisiones metodológicas

EL proyecto del grupo GIEFOD (2020-2021) titulado *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*, al cual pertenecemos, nace y se nutre a partir del conocimiento adquirido por el grupo GIEEC⁶ de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ahora miembro del CIMED⁷ asociado al CLACSO⁸, en un arduo camino de recolección de saberes y un profundo análisis sobre los aspectos ligados a la buena enseñanza y las prácticas docentes. Durante los últimos cuatro años, el proyecto se ha delimitado a la búsqueda de las buenas prácticas docentes trabajando intensamente con las biografías escolares de estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este marco, y como punto de partida, es importante mencionar que se busca ahondar en la práctica y la experiencia personal que cada docente novel tuvo en el aula en su rol de alumno, para poder reconstruir y repensar el desempeño personal como educadores a futuro. Los docentes noveles recurren, en sus primeros

acercamientos al aula, a vivencias previas como estudiantes, para generar y adoptar diferentes estilos y estrategias de enseñanza. Estos aprendizajes son producto de una huella ligada a experiencias personales, escolares y familiares que forman parte de la formación del sujeto como educador. Por consiguiente, se puede considerar que estas prácticas docentes que se producen y reproducen en el ámbito escolar, son el cúmulo de las experiencias y vivencias a las cuales los individuos están expuestos desde el comienzo de su educación pedagógica.

En el desarrollo del proyecto, se destacan aquellas experiencias que han dejado en los docentes noveles, una impronta cargada de buenas enseñanzas que sirven como modelo para dichos educadores en el transcurso de su desempeño en el aula. Las experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que se narran, nos permiten conocer a los actores que conviven en el espacio del profesorado, porque al narrar se relatan los actos humanos y los sentimientos presentes en la vida de los involucrados. En estas narrativas está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción que se expresan por medio del relato y se convierten en un material pedagógico muy poderoso sobre el que se pueden diseñar y llevar a cabo dispositivos para el desarrollo profesional de docentes, tanto durante su preparación inicial como durante la implementación de los distintos planes de capacitación. Relatar la propia experiencia en el aula impulsa a reflexionar sobre las prácticas docentes desde un lugar más distante que permite convertirlo en un objeto de reflexión y re significación de las buenas prácticas docentes. Es así como tomamos los conceptos *autoconocimiento*, *emancipación* y *transformación* como procesos en la construcción del ser docente, acción que propicia el desarrollo de un profesional crítico capaz de promover cambios significativos en su trayecto de formación. Cabe destacar que cuestionarnos como educadores conlleva a la necesidad de transformar la realidad que nos rodea, y la puesta en marcha de acciones conjuntas con otros miembros de la comunidad profesional.

En nuestro trabajo específico se buscó interpretar y comprender cuáles son las representaciones sociales de dos de las participantes de nuestra investigación. Se recogió información de una población de alumnos avanzados, cuatro del profesorado de geografía y tres del profesorado inglés de la UNMdP. Para nuestro propósito tomamos las narraciones de las historias escolares y las experiencias pedagógicas que relatan dos estudiantes de nuestro profesorado de inglés. Este recorte se debe a que las narrativas de estas alumnas surgieron como las más ricas para ahondar en la interpretación de las representaciones sociales. Estas alumnas son estudiantes avanzadas de la carrera y cursaban Residencia II al momento de participar en nuestra investigación. Ellas serán identificadas como P1 (participante 1) y P2 (participante 2) en la narrativa que da forma a nuestros hallazgos. Cabe aclarar que las citas utilizadas son textuales, para respetar sus voces. El aprendizaje del querer ser/ ser buen docente involucra una introspección de las propias experiencias personales

en el aula, generando un proceso de apropiación del conocimiento del querer ser/ ser buen docente del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello llevamos a cabo una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo de corte narrativo, entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular. Es a partir de entrevistas de corte biográfico narrativo y la escritura de diarios de reflexión, que se va iluminando el descubrimiento del propio devenir para interpretar y comprender las representaciones sociales de estas estudiantes sobre el querer ser/ ser buen docente.

Desarrollo: Nuestros hallazgos

Nuestra mirada sobre las representaciones fue plasmada en nuestro marco teórico, cuando citamos a diferentes autores que han disertado sobre las representaciones sociales y lo que ellas significan para movernos en el mundo donde habitamos. Responden a un conocimiento de sentido común que ayuda a sentirse parte del entorno que habitamos, dando lugar a una construcción social de una realidad común a un grupo social que intenta dominar ese contexto, comprender y explicar los hechos o ideas de ese mundo. Son construcciones subjetivas influenciadas por la cultura, la ideología y la pertenencia a un grupo social, que se configuran a través de componentes afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos

El abordaje de las representaciones sociales para un estudio dentro del campo educativo, como el de nuestro trabajo, nos permite observar todas las dimensiones de una realidad y contextualizarlas, aumentando el sentido de historicidad. Además, nos remite a prácticas sociales que están expuestas a cambios profundos constantemente, afectando los objetivos, fundamentos y valores de nuestras participantes.

A manera de abordar nuestra pregunta sobre cuáles son las representaciones del saber / ser docente, pudimos reconocer dos representaciones comunes en nuestras participantes: *Representación sobre querer ser docente* y *Representación sobre ser buen docente*

Representación sobre querer ser docente

La innegable influencia de la familia y la escuela en todos los ámbitos de la vida del ser humano se manifiesta con fuerza en los relatos de nuestras participantes, en sus percepciones, actitudes y juicios; incluso en sus comportamientos y las decisiones que toman para modificarlos en base a la interacción que han tenido con su medio. La familia y la escuela son los elementos del entorno social que se encuentran en relación más estrecha con el individuo (Carli, 1999). La familia es el modelo principal e inicial donde se desarrollan los primeros aprendizajes, y se adquieren conductas que posteriormente se reflejarán a lo largo de la vida, particularmente en las instituciones

educativas. Tanto en el entorno familiar -el mundo privado, como en la educación formal que se imparte en las instituciones —el mundo público (Campoalegre, 2016) se con-forma y se trans-forma al individuo. El aspecto social se adquiere en la convivencia, como resultado de la vida humana con los otros hombres (Agulla, 1973). Es justamente en estos entornos donde se construyen las primeras representaciones en contacto con familiares, docentes, compañeros y compañeras, que van a incidir en diferentes momentos de la trayectoria escolar de nuestras participantes. Es por esto que indagar y conocer los antecedentes y el medio en el que se han desenvuelto nuestras entrevistadas deviene una fundamental fuente de información para dilucidar la construcción de representaciones sociales. Esto es especialmente importante, como formadores, para conocer a nuestros estudiantes.

Las participantes de este estudio manifestaron el peso que la familia y la escuela han tenido en su crecimiento y cuán fuerte ha sido su influencia. Las personas de estos entornos han representado soporte estable y contención a lo largo de sus infancias y adolescencias: “me enorgullezco al decir que tengo una familia bastante grande [...]. Estudié toda mi vida en el mismo colegio [...] conocí personas increíbles que siguen siendo mis amistades hasta el día de hoy. Por lo tanto, creo que mis compañeros influyeron mucho en mi paso por el colegio, al igual que mi familia que influye mi vida entera básicamente”(P1). Asimismo, hacen referencia a ciertos acontecimientos que marcaron el curso de sus vidas: “Mi papá falleció cuando yo tenía 15 años. El trabajo de mi papá determinó mi infancia y mi adolescencia y por ende mi biografía escolar. Él era militar” (P2)

Además de la influencia de la familia en la construcción de la representación sobre el querer ser docente, las participantes destacan la existencia de docentes memorables que han dejado huellas en sus biografías escolares y que también hay influenciado la elección de la carrera docente. Rescatamos aquí la categoría de maestros memorables, trabajada en las investigaciones del grupo GIEEC, para entender más profundamente la importancia de estos maestros en la vida de nuestras participantes. Esta categoría alude a aquellos maestros imborrables que han marcado nuestros trayectos escolares por haber sido referentes en sus campos disciplinares, por sus valores, su profesionalidad, por su pasión al enseñar, por su compromiso con la enseñanza y los estudiantes, por su buen trato con los alumnos y su deseo de que éstos alcancen el éxito académico. Estos docentes estudiados en estas investigaciones hacen profundas reflexiones sobre la epistemología y la teoría de sus asignaturas, tienen definido estilos de enseñanza basados en una variada bibliografía, problematizan los contenidos y promueven el pensamiento crítico (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010). Además estos profesores memorables responden a los criterios que logró abordar Bain (2004) en sus investigaciones sobre maestros extraordinarios. A manera de resumir los hallazgos de este autor podemos destacar que estos maestros extraordinarios son los que logran influir en las vidas

de sus estudiantes profundamente y duraderamente dejando huellas indelebles. Estos docentes son capaces de lograr que los alumnos los recuerden no sólo por lo que significaron como personas, sino también por haber cambiado para siempre la forma en cómo ellos son capaces de comprender el campo disciplinar que estos docentes enseñan y también la vida misma. (Porta, Martínez, 2015). Es entendible el peso que sus maestros memorables han tenido en la vida y trayectoria escolar de nuestras participantes cuando ellas destacan que existe una gran diferencia entre un profesor que explica el temario y uno que va un paso más allá de los contenidos curriculares. Mientras que el primero se limita a ser un profesor-instructor, transmisor de conocimiento, el segundo es un profesor educador-formador de sus alumnos, transmisor además de humanidad. Reconocemos aquí como esas representaciones que se construyeron con sus interacciones con docentes memorables tienen gran influencia en las características docentes que nuestras participantes quieren desarrollar para su práctica. Como futuras docentes, saben que pronto tendrán la importantísima tarea de educar a los adultos de mañana, que no puede limitarse a la mera transferencia de sapiencias. Observamos como P1 nos manifiesta que en su corta experiencia como docente hasta ahora: “siempre busco ser el tipo de docente que se preocupa por sus alumnos, por cómo están, por qué les pasa”. Desde el primer día como profesora suplente siempre ha intentado generar una cierta confianza con sus propios alumnos, “buscando que se sientan en un ambiente seguro para expresar lo que piensan y cómo se sienten”. Ella sabe que no es suficiente tener calificaciones y evaluaciones de desempeño de cada alumno porque existen muchísimos otros aspectos más, que los definen y de mucha mejor forma. Ella enfatiza: “No quiero ser de esos docentes que toman las clases como un trámite. Entran, dan la clase enfocados simplemente en el contenido, cumplen y se van, pareciendo ni siquiera darse cuenta si sus estudiantes siguen en frente o no” (P1).

Una de las cualidades que las participantes más admiran de sus docentes memorables, y la que probablemente se esforzará por reproducir es la pasión con la que trabajaban. Ellos se embarcaban en la tarea maravillosa de contagiar a sus estudiantes la ilusión por aprender, al presentar la información de la forma más atrayente posible, logrando que piensen, analicen y razonen. Ese amor que los docentes sienten por su materia se hace evidente en cómo preparan y dan sus clases, y el amor por sus alumnos se manifiesta en cómo se esfuerzan por sacar lo mejor de cada uno de ellos. P2 adjudica a ese maestro tan especial que tuvo en la primaria el hecho “que de a poco traté de alcanzar esa precisión a la hora de elegir palabras al expresarme y que también su perfil como maestro influyó mi entendimiento sobre qué es ser docente”. Ella además, se ve reflejada en esa búsqueda de reflexión que intenta contagiar a sus propios alumnos porque “es exactamente ese empujón o esa semilla lo que una vez plantó” en ella una de sus docentes modelos. Al preparar sus clases, procura “Siempre leer en detalle lo que se les presenta y saber leer entre

líneas todo aquello que encuentran o que escuchan. Me gusta mucho cuando me dicen ‘no lo había pensado pero ahora que me lo decís lo puedo ver’ (P2).

Ser buen profesor también está conectado a disfrutar de la materia que se imparte, para lo que debe mantenerse actualizado, estar interesado en aprender y dispuesto a cambiar para mejorar dentro y fuera del aula. Sobre los docentes del profesorado, P2 opina: “ver cómo muchos/as se han preparado a lo largo de los años y el conocimiento que tienen me hace admirarlos y querer algún día asemejarme a esos/as profesionales”. Consideramos que el docente que goza de su trabajo es feliz y hace feliz a sus estudiantes; y que la figura del profesor en el aprendizaje personal de cada alumno es imprescindible. El ser humano aprende por imitación: a ser humano se aprende con modelos humanos (Espot y Nubiola, 2019). Así lo recuerda P2: “A veces me reconozco en (docente memorable) cuando doy apoyos a mis estudiantes para que puedan hacer las cosas por sí mismos porque me veo como una guía que los acompaña en el camino hacia la autonomía”. Su compañera, P1, disfruta y aspira a permitir que se generen debates y diálogos fluidos en el aula. Afirma que muchas veces se reconoce “buscando generar ese tipo de diálogo que va más allá del inglés en sí con mis alumnxs, ya que lo bueno de esta materia es que te permite abordar infinidad de temas mientras se utiliza el inglés y se aprende”.

Entre otras motivaciones que llevaron a las participantes a elegir la docencia, destacan su deseo de impactar el sistema educativo positivamente. Reconocen la necesidad de mejorar la calidad de la educación en nuestro país, y saben cuánto trabajo esto ha de llevar. También piensan que, si bien las autoridades inciden en las decisiones educativas a nivel legislativo, es el esfuerzo colectivo de los docentes dedicados lo que más hace la diferencia. Los docentes son quienes afectan directamente en los estudiantes en el aula, donde el aprendizaje se lleva a cabo. Un docente en formación sabe que no podrá mejorar la educación de toda la Argentina, pero sí podrá hacerlo por sus propios estudiantes. Tal vez, ayudar a un sólo alumno puede hacer que su trabajo valga la pena, y después de una larga carrera, habrá tenido la oportunidad de ayudar a muchísimos más. P1 tenía en su mamá docente un ejemplo cercano de cómo es la vida de quienes educan y eso le sirvió de inspiración. Con emoción, nos expresa: “Yo también quería ser parte de ese grupo de personas que luchan, en mayor o menor medida, por modificar de forma positiva la realidad de muchas personas”.

Otra motivación que las participantes tienen para ser docentes es devolver a la comunidad de manera significativa lo que ellas han logrado. Quienes desean ayudar al prójimo, sienten que ser docente es un modo directo de contribuir. Tal vez por haber estado personalmente conectadas a las dificultades de muchos estudiantes que provienen de entornos con pocos recursos, tienen una perspectiva que les permite reconocer cuanta diferencia puede hacer un docente dedicado. La construcción

de la representación del querer ser docente que se gestó en relación con algún docente increíble que les cambió la vida, ha sido sin duda alguna, inspiración para anhelar hacer lo mismo por otros. P1 pensó en ser docente por el enorme peso social que la educación tiene. “Fui consciente desde muy chica de la infinita cantidad de desigualdades que atraviesan a nuestra sociedad, y de cómo el sistema educativo en cierto punto a veces hace acrecentar esas desigualdades. Por eso me interesó involucrarme en él, para poder aportar mi granito de arena e intentar que no todo sea tan hostil para algunxs estudiantes”. P2 está convencida que estudiar una carrera docente es sinónimo de un compromiso social, que pretende “dejar de lado el individualismo para ser parte de lo plural”. Es pensar “qué puedo aportar y cuál es mi propósito como miembro de mi comunidad y trabajar para el bien de la misma”. Con el paso de los años dice, se fue dando cuenta de qué significa ser docente y “de la misión que recae en las manos de aquellos que decidimos ser docentes”.

Los docentes hacen más que enseñar sus materias, y su impacto se extiende más allá del aula en las vidas que tocan para siempre. El rol docente abarca más que ser educador. A veces es mentor, confidente y hasta amigo. Un buen docente tiene la posibilidad de interactuar con estudiantes en todas las etapas del desarrollo y quiere ayudar a sus estudiantes a lo largo de todo el trayecto para explotar al máximo su potencial. Cuando pone el corazón en sus clases, influye en las decisiones, los comportamientos y la imaginación de sus estudiantes. P1 reconoce no tener una buena pronunciación, lo que le ha generado cierta frustración, pero comprendió que esto “no es un aspecto clave de la docente que seré en un futuro”. A partir de su experiencia como alumna, ella comprendió sí es clave saber marcar a los estudiantes sus puntos débiles y sus falencias en el idioma. “Lo que para nosotrxs como docentes no es más que una mera devolución, para el estudiante puede representar un gran mundo de inseguridades, por lo tanto, hay que siempre hablar desde el respeto y con la mayor empatía posible”. A partir de una conversación con un profesor de esas materias que tanto le costó aprobar, que “la veía como persona”, que le habló “desde ese lugar empático y más personal” P1 pudo ver que ella tenía “muchos aspectos positivos que me iban a ayudar a tener buenas experiencias como docente en un futuro”. Ese profesor también le demostró “cuánto podemos ayudar al de verdad preocuparnos por nuestrxs estudiantes”.

Nuestras participantes están satisfechas de haber elegido una carrera docente. Demuestran una gran vocación, y están dispuestas a esforzarse en perseguir sus sueños. P1 manifiesta estar más que orgullosa de la formación que ha recibido en el profesorado de inglés, puesto que es una carrera que “te abre la cabeza de una forma increíble, ya que no sólo te enseñan a ser profesora de inglés, sino que también te ayudan a entender qué es ser un docente en sí”. Lo que más valora son todos los momentos de reflexión, auto-evaluación e introspección que dice haber atravesado gracias a la guía de muchos docentes, ya que cree que es algo “esencial

para realmente entender quién soy, y a partir de ahí, quién quiero ser como docente”. Asegura que no sólo ha aprendido cosas útiles gracias a su paso por la facultad, sino también gracias a la corta experiencia que tiene hasta el momento en la profesión porque “en el aula es a menudo donde más se aprende, o al menos donde realmente se entiende cómo aplicar todo la teoría vista anteriormente”. La enseñanza es una tarea significativa que puede cambiar al mundo porque el docente trabaja con el recurso más poderoso que existe, la mente humana. Por eso, además del contenido, nos recuerda P1: “hay miles de factores más que son importantes para el desarrollo de nuestrxs alumnx, no sólo académicamente sino también personalmente hablando”.

Por su lado, P2 expresa que su valoración del profesorado de inglés y de nuestra universidad en general es muy alta. “Estoy completamente agradecida por los y las docentes que se comprometen con su trabajo y que nos forman no sólo dentro del aula para ser profesionales altamente capacitados sino también como seres humanos y seres sociales”. P2 agrega que “la formación profesional que nos ofrece la universidad es sólida y amplia”. Además del contenido de las materias culturales y técnicas, siente que ha desarrollado “habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, que forman parte del todo que nos hará ser mejores profesionales en el futuro”. Aunque admite que ha tenido que afrontar muchos obstáculos a lo largo de la carrera, pudo trabajar mucho en su auto confianza y seguridad, lo que le permitió “abrir nuevos caminos y transitarlos en búsqueda de mi identidad como docente en formación”.

Lo que P2 llama “el abanico de opciones para los docentes de la universidad” termina de convencerla de haber elegido la carrera correcta. Al principio, como muchos estudiantes, no estaba muy segura de lo que deseaba hacer en el futuro y veía la enseñanza sólo en el marco de la escuela frente a alumnos. Con el tiempo se fue involucrando cada vez más en las distintas áreas de la universidad, docencia, extensión e investigación. Se presentó a una beca de extensión y a una de investigación, quedando seleccionada en una. Luego se presentó a un concurso docente para trabajar como ayudante de segunda, el que fue también seleccionada. Pensando en cada uno de esos logros, anuncia: “lo veo como un acto que me hizo sentir capaz, que podía hacer las cosas bien, algo que claramente aumenta la confianza en uno mismo sobre todo al principio cuando estás más verde”. Fue ganando confianza en mí misma y animándose cada vez más. Su animado relato confirma lo acertado de su decisión por estudiar Profesorado de Inglés. Las motivaciones para ser docentes se representan socialmente en lo expresado por nuestras participantes, quienes evidencian un deseo de contribuir a una mejor educación y una menor desigualdad. Estas docentes en formación perfilan su futuro profesional como un campo de posibilidades donde la escucha, el reconocimiento y el acompañamiento del otro serán parte de sus prácticas de enseñanza.

Representación sobre el ser buen docente

Reconocemos también otra representación de nuestras participantes construida en relación con sus maestros memorables relacionada con el ser buen docente. En cada clase, muchos docentes se acercan a sus alumnos-espectadores, cautivándolos al desplegar sus múltiples dones, para ser elegidos por ellos como docentes memorables (De Laurentis, 2014). Son esos profesores admirables, idóneos en su materia, que deslumbran con su conocimiento y son capaces de interesar, inspirar y conmover a sus alumnos en sus clases, por lo que son recordados años después. Esos docentes animan sus clases y a las materias que dictan por su entusiasmo contagioso, haciendo que sus estudiantes deseen en el futuro poder dominar esos saberes y generar en otros lo mismo. “Los docentes a quienes más recuerdo son aquellos que realmente lograban vincularse con sus alumnos y generar una atmósfera amena en el salón de clases” (P1). “Me animo a decir que la mayoría de los docentes de esta carrera han sido inspiradores para mí, ya que se les nota la vocación y el compromiso con lo que hacen y con sus alumns en cada clase” (P2).

Utilizando la metáfora de la *reconstrucción* para ilustrar la formación docente, Connelly y Clandinin (1994) consideran que los docentes llegan al aula no sólo con la formación profesional adquirida en las instituciones formadoras, sino con sus vidas, que construyen y reconstruyen dentro y fuera de las aulas. La educación implica un proceso de repensar y reconstruir el pasado. El significado de esta metáfora es que en cada momento de la vida de una persona, se halla un ser completo, con su pasado incluido. Al educarnos, los docentes aprendemos a narrar y re-narrar las historias propias y de nuestros estudiantes, tanto cuando investigamos, enseñamos o vivimos. De la misma manera, nuestros estudiantes van acumulando en su repertorio sus historias y aquellas de sus docentes (Connelly y Clandinin, 1994). Desde esta perspectiva narrativa, resulta un proceso de permanente interacción con otros, en continua construcción y reconstrucción. Se trata de la interacción de individuos situados en un contexto en el que se efectúan estrategias de cambio, que explícita o implícitamente los guía hacia nuevos modos de operar, concebir y conceptuar. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza las actitudes individuales y colectivas de los demás y las percepciones que los demás tienen de nosotros (Branda & Porta, 2012).

Desde la formación inicial, los profesores van construyendo una percepción de su oficio ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general. El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo

particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente (Branda & Porta, 2012).

P1 asegura que “Tuve todo tipo de docentes a lo largo de mis 6 años en la secundaria, y lo agradezco también”. Ella cree que es importante no sólo saber cómo se quiere ser como docente sino también tener en claro como no se quiere ser. Ella asegura que, aunque con estilos totalmente distintos, de todos sus docentes siempre ha podido rescatar “algo positivo a lo cual aspiro y tal vez algo negativo que me indica lo que debería evitar”. De todos sus docentes dice haber aprendido algo, “Por lo que ambos, los docentes más queridos y los menos, me han dado grandes lecciones”.

P2 es puntual al rescatar de su paso por el colegio primario: “Hay 3 profesores de esta escuela que creo nunca me voy a olvidar”. Al primero, lo describe como “un maestro de los de antes”, que tomaba dictados para reforzar las reglas de ortografía, requería definiciones y hacía leer a sus alumnos en voz alta. “Era muy correcto en lo que decía y cómo lo decía y me acuerdo que eso era algo que me hacía admirarlo mucho”. A la segunda docente que más recuerda es la profesora de educación física, aunque no de manera muy positiva: “No me olvido más de ella por cómo gritaba cuando se enojaba y decía cosas bastante feas a los y las estudiantes que no le hacían caso o se olvidaban de los materiales que pedía para sus clases”. Su tercer docente memorable es su profesora de inglés, quien “Tenía una forma amable y amorosa de acercarse y decir las cosas...”

De sus últimos años en la escuela secundaria, P2 también recuerda docentes que la marcaron. La profesora de literatura, que siempre contaba historias y hablaba de política, de lo que en ese momento ella no entendía mucho, porque le “faltaba experiencia para poder entender su forma de ver el mundo”. Muchos años después pudo apreciar esa gran influencia, ya que “ella plantó una semilla que tardó tiempo en germinar, que tenía un gran amor hacia su trabajo y que gracias a ella empecé a tener amor por la literatura”. Otra docente proporcionó a P2 un modelo de exigencia “porque daba mucho de sí misma y creo esperaba lo mismo de nosotros/as [...] con ella no se podía pavecarse”. P2 le atribuye y agradece a esta profesora el haber adquirido habilidades de estudio como reflexionar, establecer relaciones entre temas, crear mapas conceptuales y resumir textos. Finalmente, P2 menciona a su profesora favorita, que le enseñaba inglés en el colegio y en el instituto de idiomas, por lo que conocía a su familia “bastante de cerca”. P2 la recuerda por su gran “calidez como ser humano y en su trato amoroso con los/las alumnos/as y sus madres/padres”.

Ambas participantes tienen muy en claro que los docentes efectivos necesitan ser excelentes comunicadores. Ellas saben que muchas veces, los estudiantes están desalentados o temerosos por sus experiencias previas, o se sienten demasiado abrumados para afrontar la materia de manera positiva. P1 cree que el aula, ante todo, debe ser “un lugar seguro para lxs alumnx, en el que sepan que pueden

expresarse con total libertad y encontrar no sólo en sus compañerxs sino también en mí, un punto de contención. Antes que profesora de inglés, me siento educadora, y no sólo en el ámbito académico sino también emocional y personal”. Por eso, cuando el docente se comunica con sus estudiantes, explicando cómo el inglés se aplica a sus vidas cotidianas y cómo les puede servir en el futuro, ellos pueden atreverse a intentar aprender disfrutando, al sentirse apoyados.

Además de saber hablar, los buenos docentes también saben escuchar. La habilidad de escuchar y observar les permite interpretar las fuentes de ansiedades que sus estudiantes puedan tener, y así ayudarlos a subir sus niveles de confianza. Al comprenderlos más profundamente, el docente puede adecuar sus clases a cada grupo para llegar a ellos, de la forma en que aprenden mejor. Así lo explica P1, con énfasis: “Trataré de siempre dar lugar a que mis alumnx puedan expresar dudas u opiniones y de también atender las mismas ya que creo que, aunque esté así planificado, no se puede pretender seguir con la explicación o análisis de cierto tema si hay alumnx que tienen dudas puntuales”.

P1 y P2 piensan que los buenos docentes se enfocan en la colaboración porque en realidad nunca trabajan solos, sino en grupos, lo que les permite mantener una mente abierta para poder aprender de otros docentes con ideas creativas, siendo flexibles y adaptables. “Los contenidos a abordar para una clase dependen de lo establecido por el programa que la docente del curso diseñó en conjunto con otras docentes de inglés del colegio. En mi caso particular la docente a cargo del curso determina qué debo cubrir en mis clases” (P2). Necesitan poder trabajar en un ambiente que evoluciona constantemente y ajustan sus estrategias de enseñanza según la edad y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, los recursos disponibles, los currículos y el rapport que puedan lograr con sus estudiantes. “Creo que la docencia se basa en los intercambios que se generan con lxs alumnx. Los planes que uno crea para cada clase deben ser flexibles y adaptarse a lo que se genere luego en la clase en sí” (P1). “Más allá de los tiempos estimados, también puede ser que dependiendo de cómo se sienten lxs alumnx ese día, de qué tan motivadx en participar estén, o de cuáles sean sus necesidades específicas, se cambie el curso de las actividades en sí” (P2).

Se desprende de las entrevistas que las participantes consideran que parte de ser un docente efectivo es compartir los hallazgos y las mejores prácticas con otros en el campo educativo, contribuyendo con la educación para la ciudadanía (Porto y Byram, 2015). Ellas ven la educación como un campo práctico que requiere experimentar dentro del aula para descubrir cuáles métodos funcionan mejor. “Después también la experiencia que va ganando cada persona por su cuenta es algo muy importante y por eso creo que las prácticas comunitarias deberían ser un requisito para todas

las personas que se inician en docencia ya que es un compromiso social” (P2).

Otra idea que resonó en las entrevistas es que los buenos docentes logran que sus estudiantes participen en clase, relacionando sus lecciones creativas con el mundo real, con humor y con una presencia fuerte en el aula. “Las clases más estimulantes es cuando te dicen cosas lindas y amables, cómo se sienten y cómo pudieron seguir gracias al apoyo” (P2). “También cuando muestran pasión e interés, participan, dicen lo que piensan y defienden sus ideas con seguridad. Cuando hacen trabajos de literatura es cuando más lo disfruto porque generalmente dicen lo que sienten con mucho amor y eso me llena de alegría” (P1).

Para nuestras participantes, ser positivo y mostrar empatía, tratando a cada estudiante como a un individuo, siendo empático y comprensivo respecto a lo que puede estar ocurriendo en sus vidas es indispensable para ser docente. Ambas sienten que esa conexión puede impactar directamente con el aprendizaje de los alumnos en el aula, que aprenden a ritmos diferentes. “Aunque la enseñanza del inglés sea mi prioridad dentro del aula, siempre dejo espacio para que a su vez mis clases puedan ser ese punto de encuentro y debate de los distintos temas o anécdotas de situaciones personales que puedan surgir a partir de terminada actividad o propuesta”(P1). Ella relata que en los momentos en los que logra “generar esa atmósfera amena y segura dentro del aula es cuando siento que seré una buena profesora”, aunque también muchas veces siente que “los momentos más difíciles dentro del aula son también a su vez los más estimulantes” (P1). Asimismo, P2 siente que va a ser una buena profesora porque está “comprometida con el trabajo, me interesa y preocupo por cómo mis alumnos y alumnas se sienten y me gusta que puedan establecer un vínculo conmigo y puedan sentirse cómodos/as al expresar lo que sienten y opinan”.

Otra cualidad percibida como importante en la docencia es la paciencia, independientemente del nivel que se enseña. Ya sea en el manejo del comportamiento en el aula, en el trabajo con colegas que tienen diferentes puntos de vista, o al comunicar el desempeño de los alumnos a padres poco accesibles, pero por sobre todo, en darle a sus alumnos el tiempo que necesitan para alcanzar sus logros. P2 nos cuenta: “Me gusta brindar apoyo y depositar confianza porque al hacerlo pude ver que creen en ellos/ellas mismas y se animan a seguir intentando”. Por otro lado, P1 reconoce: “A veces los adolescentes me hacen enojar si no hacen las tareas; entonces les recuerdo que a esta altura deberían manejar sus tiempos y que saben que pueden contactarme si necesitan ayuda” (P1).

Con su ejemplo, el docente paciente también enseña a sus alumnos a ser tolerantes. P1 considera que su rol involucra tratar temas sociales, con delicadeza “no sólo para poder enseñar los contenidos de una forma significativa sino también para no herir susceptibilidades y ayudar a que mis alumnxs puedan abrir sus mentes

y ser tolerantes” (P1). Los buenos docentes valoran el aprendizaje que se relaciona con el mundo real, porque esto entusiasma a sus alumnos a que participen. Por otro lado, cuando surgen situaciones inesperadas, procuran tratarlas con respeto y cuidado. “Me ha tocado hasta el momento tener que trabajar con libros o actividades que incluían tipos discursivos o temas totalmente ajenos a la vida de mis alumnxs, e inclusive textos o videos que reproducían un mensaje con el que no estaba de acuerdo” (P2).

Por último, se evidencia en los relatos que para las participantes, los buenos docentes siguen aprendiendo de por vida, con dedicación y amor por el aprendizaje. Ya sea aprendiendo sobre su propia área de conocimiento, de pedagogía, o de maneras de insertar tecnología a sus clases, porque al expandir su propio conocimiento, el docente también expande el de sus alumnos. Convencida, P2 nos recuerda que “el conocimiento no tiene límite, ni las ideas para planificar, ni hay recetas para ser buen profesional. Tampoco las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son únicas e incuestionables”. Nuestras participantes son conscientes de que su educación continuará posteriormente al profesorado, a lo largo de toda su trayectoria laboral, aumentando y actualizando sus conocimientos y mejorando sus competencias personales y profesionales como requisito vital y necesario. “Así como en un principio se creía que se aprendía un idioma de una forma determinada y ahora ese pensamiento ya ha sido descartado por sí solo como efectivo, en el futuro quizás lo mismo suceda con la llegada de nuevas investigaciones en educación” (P2). “Siento que toda experiencia vivida dentro del aula, tanto de la facultad como de los colegios e institutos en los que trabajamos, haya sido positiva o negativa, nos deja un aprendizaje, y eso es lo que nos construye y nos define como futuras docentes” (P1).

Nuestras participantes, cuyos relatos sobre sus experiencias y maestros memorables denotan la construcción de la representación de ser buen docente resaltan las características principales que Bain (2004) destacara en su estudio sobre los buenos profesores: son eruditos en su materia, desafían intelectualmente a sus estudiantes a través de prácticas provocativas que los obliga a pensar críticamente, los motivan, planifican y preparan sus clases pensando en lo que quieren lograr de sus alumnos, estimulan el aprendizaje reflexivo, aprecian el valor individual de cada alumno, captan la atención de los alumnos, los animan a aprender por si solos, son buenos oradores y les dan lugar a sus estudiantes para que se expresen libremente, respetan a sus alumnos, son humildes y buscan siempre el éxito académico de sus estudiantes.

Reflexiones finales

El presente trabajo explora las experiencias de dos estudiantes del Profesorado de Inglés, y examina sus relatos para intentar comprender sus representaciones

sociales sobre desear ser docente y ser buen docente. El análisis de las entrevistas realizadas y los diarios de reflexión nos ha permitido obtener conocimiento sobre cómo las participantes han vivenciado sus trayectos educativos, cómo esas experiencias las han marcado y cómo esto incidirá en su futura práctica docente. El examinar el fenómeno de las representaciones sociales desde un enfoque cualitativo, de corte interpretativo narrativo nos aproximó a una comprensión profunda y personal, al involucrar a las mismas implicadas como colaboradoras en el proceso de investigación. Mediante la recolección de narrativas destacamos las perspectivas de las estudiantes, quienes compartieron sus reflexiones y opiniones, que reflejan los valores, determinan las actitudes y evidencian el modo en que aprehenden su entorno y sus vidas cotidianas como futuras docentes. Esta metodología idónea que enfatiza la importancia de escuchar a las personas hablando de sí mismas, constituye una modalidad democrática, participativa y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas. Esto nos ha dado acceso a un tipo de conocimiento privilegiado sobre cómo las personas dan sentido al mundo.

Notas

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMdP), Profesora de inglés (UNMdP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación.

² Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), en periodo de redacción de su tesis: Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés. Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada y con la indagación narrativa en educación.

³ Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Estudiante avanzada del Profesorado Superior de Inglés, UNMDP. Se desempeñó en la UNMDP como ayudante de cátedra de las materias Literatura Inglesa I y Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU. En el ámbito de la investigación forma parte del grupo GIEEC - Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales-, con participación activa en congresos, revistas y jornadas nacionales e internacionales. Docente en la universidad CAECE a cargo de cursos de inglés para viajeros.

Docente en el grupo OSDE a cargo de cursos nivel inicial, intermedio y avanzado para empleados de la empresa. Docente en el grupo Syngenta Agro S.A a cargo de cursos nivel TOEFL. Docente en la empresa multinacional ROCKET a cargo de la formación y nivelación de los empleados, y de la evaluación de los candidatos junto con el departamento de RRHH. Docente a cargo de alumnos desarrolladores de software freelance y encargados de Marketing de la empresa Citröen en Madrid y Barcelona. Editora, escritora y traductora freelance para las empresas Rocket Insights y CW abroad con alto conocimiento en herramientas de plagio y SEO.

⁴ Universidad Nacional de Mar del Plata

⁵ Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente

⁶ Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

⁷ Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales

⁸ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Referencias bibliográficas

Agulla, J. C. (1973). *Educación Sociedad y cambio social*. Buenos Aires: Kapeluz

Alfonso Pérez, I. (2007). La teoría de las Representaciones sociales. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 88-98

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.

Banchs, M. A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Inteamerican Journal de Psychology*. 2, 111-120.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual- Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.

Branda, S. & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*.(16)3 (sept.-diciembre 2012)

Campoalegre, R. S. Meza Rueda J. L., & Paez Martínez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano: Rutas de investigación educativa*. Buenos Aires: CLACSO.

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. In *Teacher Education Quarterly*, 145-158.

De Laurentis, C. (2014). Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. (1)1. 99-107

Di Franco, M.G. (2010). Representaciones docentes en la evaluación escolar. (Tesis de maestría). Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam

Espot, M. R. & Nubiola, J. (2019). Alma de profesor. La mejor profesión del mundo. Bilbao:

Desclée De Brouwer

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovisci, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. 495-506. Barcelona: Paidós

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469-494. España: Paidós.

Mora, M. (2003). La teoría de la Representaciones sociales de Serge Moscovisci. *Athenea Digital 2* Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora> . <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: FEU.

Paez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En Paez, D & colaboradores. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. 297-317. Madrid: Fundamentos

Perera Perez, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba

Porta, L. & Martinez, M.C. (2015). *Pasiones. Cristina Piña*. Mar del Plata: UDEM

Porto, M. & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(AJAL), 9-29

Proyecto Grupo GIIEFOD (2020-2021). *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*.

Sarasa, M.C. (2006). Una aproximación a la docencia universitaria desde la óptica de Pierre Bourdieu. En Porta, L y Sarasa M.C. (comps), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.