

# Una investigación autoetnográfica y narrativa sobre las experiencias de estudiantes Adscriptos a docencia en el Profesorado de Inglés

## An Auto-Ethnographic and Narrative Inquiry into the Experiences of Pre-Service Volunteer Teaching Assistants at the English Teaching Education Program

Marlene González Marín<sup>1</sup>  
Geraldina Goñi<sup>2</sup>

### Resumen

El presente trabajo es un relato de nuestra experiencia como investigadoras noveles y estudiantes avanzadas en el contexto de la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestro conocimiento de primera mano como adscriptas almagras a docencia en el Profesorado nos ha llevado a realizar una reflexión sobre el papel de dicha experiencia en la formación de los futuros docentes de nuestra carrera. En busca de respuestas a estos interrogantes iniciales, realizamos un total de 9 entrevistas de grupos focales con 18 adscriptos a docencia del Profesorado. Adoptamos la indagación narrativa como enfoque de investigación, que permitió a los participantes contar y revivir sus experiencias en diferentes materias del Programa del Profesorado. La interpretación narrativa de las historias de estos estudiantes generó categorías de análisis que se entrelazan con nuestras narrativas autoetnográficas, registradas a lo largo del proceso de entrevistas. En última instancia, pudimos recuperar hilos comunes de experiencia entre los participantes y nosotras mismas que arrojaron luz sobre el potencial de la experiencia del adscripto a docencia para la formación de los futuros docentes de la carrera.

**Palabras clave:** Formación Docente; Indagación Narrativa; Autoetnografía; Adscriptos

**Abstract**

This presentation is an account of our experience as novice researchers and advanced students in the context of the English Teaching Education Program (ETEP) at Mar del Plata State University. Our first-hand knowledge as voluntary student teaching assistants (TAs) at the ETEP has led us to engage in a reflection about the role of such experience in the education of future teachers. In pursuit of answers to these initial queries, we conducted a total of 9 focus group interviews with 18 voluntary student teaching assistants at the ETEP. We embraced narrative inquiry as a research approach, which allowed the participants to retell and relive their experiences in different courses of the Teacher Education Program. Narrative interpretation of these undergraduates' stories brought about categories of analysis that were eventually intertwined with our auto-ethnographic narratives, recorded throughout the interview process. Ultimately, we were able to retrieve common threads of experience among the participants and ourselves that shed light on the potential of the voluntary teaching assistant experience for the pre-service education of teachers.

**Keywords:** Teacher Education; Narrative Inquiry; Autoethnography; Teaching assistant

-

Fecha de recepción: 30/10/2022 Primera evaluación: 18/11/2022 Segunda evaluación: 20/11/2022 Fecha de aceptación: 22/11/2022
---

## **Introducción**

El presente estudio se enmarca dentro de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las autoras eran, en ese momento, tanto estudiantes avanzadas<sup>3</sup> del Profesorado de Inglés como adscriptas<sup>4</sup> alumnas a docencia en materias del plan de estudios de la carrera. La idea del proyecto surgió en base a las experiencias personales de las autoras, quienes comenzaron a reflexionar sobre la influencia que su papel como adscriptas alumnas a docencia tenía en su propia formación como futuras docentes.

Para acotar el alcance de nuestro estudio, nos enfocamos en los adscriptos alumnos a cátedras pertenecientes al área de Habilidades Lingüísticas<sup>5</sup> de la carrera que se encontraban desempeñando sus funciones durante el segundo cuatrimestre de 2020. Nos decantamos por dicha área no solo por ser el área con más adscriptos alumnos (21 en total) sino también porque es el área en la que ambas autoras trabajan desde hace algunos años.

El trabajo de campo se basa en dos pasos recursivos: grupos focales y registros autoetnográficos. Como estábamos en medio de la pandemia de COVID-19, optamos por realizar las reuniones de grupos focales a través de Zoom. De los 18 participantes que aceptaron participar en nuestro estudio, creamos tres grupos focales con los que nos reunimos tres veces. Además de eso, se les pidió a los participantes que escribieran narrativas sobre sus posibles futuros, ya sea trabajando en la Universidad o como futuros graduados/docentes. Siguiendo la metodología de indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990), no elaboramos cuestionarios para las entrevistas, solo utilizamos indicaciones que funcionaron como disparadores para que nuestros participantes narraran sus experiencias, reflexionando sobre cómo se habían sentido y qué habían aprendido a lo largo del proceso de sus adscripciones.

Durante el proceso de las entrevistas, y como parte del recorrido autoetnográfico de nuestro estudio (Eills, 2004), también reflexionamos sobre nuestras propias experiencias como adscriptas alumnas. Nuestros relatos se desencadenaron a partir de lo transcurrido en las entrevistas y lo relatado por los participantes. Utilizadas durante las entrevistas, así como por las narrativas de los participantes.

El presente trabajo, entonces, recupera experiencias comunes entre los participantes y nosotras mismas que hacen foco sobre el potencial de la experiencia de adscripción a docencia como un punto de inflexión (Bruner 2001) para la formación de futuros docentes.

## **Algunas consideraciones teóricas**

Como punto de partida, consideramos fundamental definir qué es un adscripto estudiantil, su rol y sus funciones. Una forma de definir y entender la posición del

adscripto fue propuesta por Solberg, Droblas, Rodríguez, Ulloa y Viñas, en 2007, al describirlo como “algo que tiene lugar en el espacio de transición (...), como rol que se constituye en un lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado libre de riesgos, posibilitando la inserción en el mundo/campo profesional” (p. 6).

El enfoque en el estado de transición está relacionado con la calidad temporal de la posición del adscripto, ya que los estudiantes eventualmente se gradúan y se convierten en profesores. Según Solberg et al (2007), “[se] percibe como un pasaje que permite el crecimiento profesional. En consecuencia, el puesto de ayudante de cátedra no sería un puesto al que aspirar por mucho tiempo, como podría ser un puesto de docencia, investigación o asesoramiento pedagógico” (p. 6).

La posición del adscripto es una que también permite una intermediación: como afirma Flavia Orlando (2015), los adscriptos aún son estudiantes, pero, al haber aprobado ya la materia en la que están trabajando, ya no sienten la presión de desempeñarse en tareas o exámenes. Tal posición le permite al adscripto la libertad de aprender sobre el tema desde una nueva perspectiva que beneficia la profundización del temario pero también contribuye a su formación al poder observar a los profesores encargados de impartir las clases. Teniendo en cuenta el hecho de que los adscriptos están “en medio de su formación” (p. 6), es de valiosa importancia para su desarrollo profesional que puedan observar a profesores experimentados.

Otra característica importante de la experiencia que atraviesan los adscriptos tiene que ver con la planificación y dictado de sus clases, lo que Schön (1992) definiría como “aprender haciendo”. Como se mencionó anteriormente, la mayoría de las actividades que realizan los adscriptos cuentan con la orientación y el aval del docente a cargo; eso es lo que se entiende por el estar “acompañados”. Los docentes asumen la responsabilidad de conducir a los adscriptos por el camino de la enseñanza/educación. El proceso de planificar y dictar una clase, de diseñar el material, investigar y profundizar el conocimiento sobre el tema seleccionado, permite a los adscriptos tener otra instancia de ejercicio profesional más allá de las obtenidas en las materias pedagógicas de la carrera (Salazar & Sánchez, 2010). El espacio intermedio se convierte en un espacio en el que “se aprende a reflexionar sobre las teorías que subyacen en los fenómenos prácticos” (Souldberg et al. p. 7). En general, se puede afirmar que el cargo de adscripto alumno forma parte de la formación docente permanente (Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, 2009).

En el contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Verónica Ojeda y Luciana Salandro (2018) han estudiado el papel que juegan los adscriptos. Han concluido que la mayoría de los participantes ven esto como parte de su proceso de aprendizaje y una etapa en la que no solo pueden poner en práctica la teoría sino también profundizar sus conocimientos sobre la materia.

Dentro de la Facultad de Humanidades, la Ordenanza del Consejo Académico de

2007 otorga a los estudiantes la posibilidad de participar en tareas docentes y/o de investigación dentro de la cátedra de una asignatura y/o grupo de investigación de su elección e interés. En todos los casos, adscribirse a una materia tiene como objetivo la formación del alumno en el campo de conocimiento correspondiente. El trabajo que realizan no es remunerado (ad-honorem). De acuerdo con la ordenanza, los adscriptos deben dictar dos clases prácticas bajo la supervisión del o los profesores a cargo del curso, quienes elaborarán un informe sobre el desempeño del adscripto. Los ayudantes de cátedra también deberán asistir como mínimo al 60% de las clases teóricas, práctico-teóricas y/o prácticas programadas. Además de esto, es común que los adscriptos en el contexto del Profesorado de Inglés ofrezcan lo que se conoce como “tutorías”, que son reuniones para aclarar dudas o brindar práctica adicional a los estudiantes si es necesario. La figura del auxiliar docente voluntario en el Profesorado de Inglés ha cobrado gran protagonismo en los últimos tiempos.

En la Facultad de Humanidades, una Ordenanza de Consejo Académico de 2007 habilita a los estudiantes la posibilidad de participar en actividades de docencia y/o investigación en una cátedra o grupo de su elección. En todos los casos, convertirse en adscripto tiene como objetivo la formación de los estudiantes en determinados campos del conocimiento ya que el trabajo que realizan es no remunerado (ad-honorem). De acuerdo con la Ordenanza, los adscriptos tiene que dictar dos clases prácticas bajo la supervisión de los docentes a cargo de la asignatura, quienes elaborarán un informe al respecto del desempeño de los adscriptos. y también se espera que asistan a un mínimo del 60% del total de las clases. En el contexto del Profesorado de Inglés, es muy común que los adscriptos ofrezcan espacios que se conocen como “tutorías”, encuentros en los que se aclaran dudas o se otorga práctica extra a los estudiantes que cursan la asignatura en cuestión. Por estos motivos, la figura del adscripto ha cobrado gran relevancia en lo últimos años.

### **Decisiones metodológicas**

Como ya mencionamos, nuestro estudio se enmarca dentro de la investigación narrativa. Como mencionan expertos, nuestra realidad es una mera construcción narrativa (Bruner, 1996; Connelly & Clandinin, 1990), es decir, aprehendemos el mundo que nos rodea a través del narrar historias. Entendemos la investigación narrativa como metodología de investigación y fenómeno que se estudia (Connelly & Clandinin, 2000), por tal motivo, nos interesa recuperar la experiencia individual al igual que las narrativas culturales, sociales e institucionales que dan forma a esos relatos personales (Clandinin & Rosiek, 2007).

A lo largo de su extensa obra, Jerome Bruner (1996) escribió sobre nuestro modo de pensamiento narrativo, que nos permite organizar y estructurar nuestras experiencias. Propuso nueve postulados o formas en que las interpretaciones

narrativas dan forma a nuestras realidades, algunas de las cuales son clave para nuestro análisis. En su primer postulado *la estructura del tiempo*, afirma que “la narrativa segmenta el tiempo no por medio de un reloj o un metrónomo, sino por el desarrollo de acontecimientos cruciales, al menos en principios, medios y finales” (p. 133). En relación con esto, Paul Ricoeur (1978) definiría el tiempo narrativo como el humanamente relevante y cuya significación viene dada por los significados que el protagonista o los narradores asignan a esos acontecimientos.

Esos acontecimientos, a menudo definidos como “puntos de inflexión”, son un aspecto crucial de nuestra realidad narrativa (Bruner, 1996). En la elaboración de esos puntos de inflexión, los narradores atribuyen un cambio o postura clave a una creencia, convicción o pensamiento (Bruner, 2001). Es esta atribución la que convierte esos simples momentos en acontecimientos cruciales en el tiempo “en los que lo ‘viejo’ sustituye a lo ‘nuevo’” (Bruner, 1996 p.144).

Por último, la investigación narrativa en educación concibe

la docencia y su formación en términos de existencias como relatos vividos; (...) al significado de la existencia adquirido mediante relatos; a la comprensión de los propios relatos como forma de entender aquellos de estudiantes y colegas y la formación docente como el proceso de contar y volver a contar relatos (Sarasa en Porta, 2021, p. 242).

En definitiva, tener una percepción o visión narrativa significa ver la experiencia como el fenómeno a estudiar.

Como instrumento, realizamos entrevistas en varias sesiones (Morgan, 2008) a 18 adscriptos que aceptaron participar en nuestro estudio a quienes pedimos que eligieran un apodo para referirse a sí mismos durante las sesiones. A lo largo de los encuentros, utilizamos preguntas relacionadas con experiencias significativas como auxiliares de docencia voluntarios como estímulos. En palabras de Luis Porta y Graciela Flores (2017), asumimos el papel de “coautores” ya que co-construimos esas narrativas junto con los participantes. A lo largo del proceso, nuestra propia experiencia como adscriptas se convirtió en un elemento clave en la construcción de esos relatos.

Debido a la importancia que adquirió nuestra propia experiencia en el campo a medida que realizábamos las entrevistas, optamos por escribir relatos autoetnográficos. La autoetnografía, tal y como la definen Ellis, Adams y Bochner (2010) y Richardson (1997), ha cobrado mayor relevancia en el trabajo de campo en los últimos años. En lugar de escapar de la subjetividad, los educadores e investigadores han encontrado en la autoetnografía la libertad de estar en el centro y acercarse a las perspectivas en primera persona. Esto, a su vez, permite que los aspectos íntimos de las comprensiones y experiencias, a menudo inaccesibles para los investigadores, formen parte de las narrativas y contribuyan al campo (Hughes

& Pennington, 2018).

Además, es un término híbrido que ha llegado a ser el nombre elegido para una forma de indagación narrativa crítica reflexiva, autoestudio crítico reflexivo o investigación de acción crítica reflexiva en la que el investigador adopta una visión activa, científica y sistemática de la experiencia personal en relación con los grupos culturales identificados por el investigador como similares al yo (es decir, nosotros) o como otros que difieren del yo (es decir, ellos). (Hughes y Pennington, 2018, p. 8)

Una ampliación de dicha definición, afirma que la autoetnografía implica un “estudio crítico de uno mismo en relación con uno o más contextos culturales.” (Reed-Danahay, 1997). En nuestro caso, comenzamos con una autorreflexión sobre cómo el hecho de convertirnos en auxiliares de conversación voluntarios ha contribuido a nuestra experiencia como futuros profesores. Luego, junto con los relatos de los participantes, construimos un nuevo texto que nos permitió no solo desafiar nuestras propias creencias, sino también repensar nuestro papel como investigadores en el proceso (Jones et. al, 2016). La autoetnografía, entonces, se convirtió en una oportunidad para estudiarnos a nosotras mismas mientras se introducen otras perspectivas.

## Hallazgos y discusión

Antes de adentrarnos en nuestros hallazgos, consideramos oportuno profundizar al respecto del contexto de nuestro estudio. La carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad de Mar del Plata está dividida en 4 áreas principales; habilidades lingüísticas; formación docente; cultura y funciones lingüísticas, siendo las dos primeras las más destacadas con más del 60% del total de cursos (10 cada una, 2 de las cuales consisten en prácticas en el caso de los cursos de formación inicial) y de la carga horaria<sup>6</sup>. Si bien la ordenanza que regula el proceso de ingreso a las adscripciones especifica un listado de requisitos, ninguno de ellos hace referencia a un número específico de asignaturas que los estudiantes deban haber aprobado antes de poder postularse a dicho cargo. Por el contrario, el único requisito es que los estudiantes hayan aprobado la asignatura en la que van a trabajar como adscriptos, lo que hace que esta población sea muy diversa en cuanto a trayectorias académicas respecta. *Mica, Leonardo, Tom, Frannie, Gabriel, Pablo, Mary, Aldana, As, Caro, Sofía, Ana, Celeste, Ellie, Charo, India, Cherry y Zurdo*<sup>7</sup>, los 18 ayudantes de cátedra que entrevistamos, no fueron la excepción; mientras que algunos de ellos eran estudiantes avanzados que ya habían cursado la mayoría (si no todos) las materias pedagógicas de la carrera, otros estaban en las primeras etapas de su trayectoria, habiendo cursado sólo algunas materias pedagógicas antes de convertirse en adscriptos. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, pudimos entamar varios elementos comunes entre las experiencias de los participantes y las nuestras.

Para muchos, especialmente quienes no habían cursado la mayoría del trayecto

pedagógico, ser adscriptos significó una introducción de primera mano al ser docentes (Sarasa, 2016), representando así un momento crucial o «punto de inflexión» en sus narrativas. *Tom*, por ejemplo, recuerda con ternura la primera vez que tuvo que enfrentarse a una tutoría en solitario: “Eran como 12.. y el cuatrimestre acababa de empezar. Apenas los conocía y fue rarísimo... Fue ahí cuando me di cuenta de que realmente me gustaba (enseñar)”. *AS* también tiene un recuerdo similar de la primera vez que fue adscripta, “Fue la primera vez que estuve al frente de una clase, con todos escuchando lo que tenía para decir... me marcó porque me di cuenta de que realmente me gustaba... incluso pensé ‘este es el camino correcto’”. *Frannie* y *Zurdo* incluso coinciden en que ser adscriptos fue lo que les hizo “decidir que querían ser profesores” (*Frannie*),

Entré en la carrera sin saber realmente si quería enseñar o no. Ya sabía que me gustaba el inglés, pero no si tenía lo necesario para ser docente. Y esa experiencia me ayudó a descubrir de qué se trataba.... a encontrar mi estilo (*Zurdo*)

Aunque no todos los participantes lo vivieron como un momento de realización, muchos siguen afirmando que convertirse en adscriptos representó un “antes y un después” en sus narrativas personales. *Aldana*, por ejemplo, menciona que a lo largo de sus años en la universidad

tendemos a sentirnos muy inseguros, y ser adscripta me llevó a un cierto crecimiento personal. Fue como “lo logré, soy capaz”. Ser adscripta me ayudó a demostrarme a mí misma que no era tan inútil como me decían

*Celeste*, por otro lado, aunque no encuentra tanto alivio en su experiencia, sigue viendo la experiencia de ser adscripta como un lugar de esperanza. Afirma que tiene sentimientos encontrados respecto a su experiencia en las materias pedagógicas que cursó hasta el momento “me dieron mucha perspectiva de cómo funciona el sistema educativo y las escuelas, pero no lo que necesito: una mirada de cómo ser y sentirme docente y animarme a serlo”, admite. Y añade: “Creo que la experiencia de ser adscripta puede ayudarme mucho en ese sentido”.

No podemos evitar sentirnos reflejadas en sus palabras. Todavía podemos recordar de manera precisa la primera vez que nos enfrentamos a una clase en un contexto formal, que justamente coincidió con nuestra primera experiencia como adscriptas. Los sentimientos de ansiedad, realización e incluso alivio que expresan los participantes nos vienen a la mente en un torrente de recuerdos al escucharlos. Siguiendo lo expresado por *Frannie*, convertirnos en adscriptas fue lo que nos hizo darnos cuenta (o reforzar la idea, al menos) de que queríamos ser educadoras. Un extracto de una de nuestras narraciones autoetnográficas lo ilustra:

*“Convertirme en adscripta hizo que todo se volviera real. Ya no era sólo una estudiante. Aunque todavía no me sentía como tal, fue ahí cuando me di cuenta*



*de que era una docente en ciernes. Fue la piel de gallina antes de la primera clase, el orgullo en mi pecho cada vez que podía ayudar a un estudiante y la emoción que sentía durante el proceso la prueba que necesitaba para darme cuenta de que estaba donde tenía que estar”.*

Las palabras de los adscriptos dan cuenta del significado que ellos mismos le asignan a esos acontecimientos en sus vidas relatadas (Ricoeur, 1978). Para muchos, la experiencia representó un comienzo o incluso un punto de no retorno (Bolívar, Doming y Fernández, 2001) en sus vidas como futuros profesores. Para otros, fue un momento de empoderamiento y esperanza. En todos los casos, convertirse en adscriptos dio lugar a momentos de autodescubrimiento y realización.

Además de que la experiencia representó un momento crucial para los docentes en formación, muchos afirman que les permitió aprender haciendo (Schön, 1992), lo que puede, a su vez, promover el desarrollo de lo que los expertos llaman “agencia profesional” que, según Ketelaar et al. (2014), puede definirse como la capacidad de los profesionales de tener el control de las decisiones que toman en su trabajo cuando se enfrentan a circunstancias complicadas. Como explica Sen (1999), la agencia profesional ayuda a los docentes a elegir qué valorar y cómo perseguir lo que valoran en relación con su vida profesional.

*Frannie*, por ejemplo, ve su experiencia como un lugar para “jugar con la prueba y error” en el que podía “intentar aplicar lo que aprendió y aprender lo que realmente funciona para [ella] comodocente”. En relación con esto, *Mary* agrega que la adscripción le dio “una oportunidad increíble de observar las clases desde una perspectiva diferente” que luego pudo “probar cuando dictara [sus] propias clases”. Del mismo modo, *Mica* expresa

lo bueno (de ser adscripta) es que tenés una primera vez en relación con la variedad de eventualidades y reacciones que pueden tener lugar en el aula y cómo manejar eso y entrelazarlo con lo que habías planeado... aprendes a adaptar tu plan para satisfacer las necesidades de la clase.

*Ellie* también vio la experiencia como una oportunidad para complementar su educación: “es genial ver cómo los profesores aplican diferentes métodos de enseñanza”. Además, afirma que habitar ese espacio le dio las herramientas para entender el razonamiento que hay detrás de algunas de las decisiones de los docentes “cuando estás ahí aprendes los trucos, empezás a darte cuenta de lo que hacen [los profesores] y por qué lo hacen. Eso nunca pasa cuando sos estudiante porque estás centrado en otra cosa”.

*Gabriel* estuvo de acuerdo con *Ellie* y lo explicó de forma ilustrativa “Para mí, ser un adscripto fue como cuando era chico y jugaba al maestro”

Las palabras de *Gabriel*, *Ellie*, *Mary* y *Mica* ciertamente nos resuenan. A lo largo

de nuestros años como adscriptas teníamos vitácoras en las que tomábamos nota de los ejercicios que utilizaban los docentes para iniciar las clases, las preguntas y cualquier otra técnica que observáramos y consideráramos útil durante las clases. Luego utilizábamos las clases que teníamos que dictar como parte de los requisitos como nuestro campo de juego para probar todo lo que habíamos aprendido durante las cursadas. Para nosotras, ser adscriptas fue nuestra primera práctica docente.

Es este estado intermedio al que Soldberg et. al. se refirieron como un papel que “permite un aprendizaje guiado y libre de riesgos” (2004, p.6) que lo convierte en un entorno seguro que favorece el aprendizaje posterior y la inserción gradual en el mundo profesional. En general, la experiencia de convertirse en adscriptos representa una valiosa oportunidad para aprender y convertirse en profesor dentro -y más allá- del Profesorado de Inglés.

### **Algunas conclusiones (en el mientras tanto)**

“Aprender a enseñar, como la enseñanza misma, es un momento en el que los deseos se ensayan, se rehacen y se rechazan”  
(Birtzman, 2012, p.221)

Decidimos utilizar las palabras de Deborah Birtzman como línea de apertura de la última sección de nuestro trabajo porque creemos que resume lo que es la experiencia de ser adscripto. Si ser docente es el acto, convertirse en uno es el ensayo. Tal y como expresaron los adscriptos del Profesorado, la adscripción resultó ser un espacio fructífero y seguro. No sólo les permite aprender sobre la marcha y desarrollar su capacidad profesional bajo la supervisión y orientación de docentes más experimentados, sino que también fomenta la autorreflexión y el descubrimiento. En definitiva, representa un espacio para convertirse, demostrar, esperar, desear, aprender y también equivocarse.

Esperamos que nuestros hallazgos hayan arrojado algo de luz sobre el potencial de la experiencia de adscripción para la formación de futuros docentes y que este potencial inspire a otros docentes en ciernes a abrazar la experiencia. Además, también esperamos que los docentes sigan abrazando la valiosa tarea de generar espacios como éste, en los que los docentes en formación puedan sentirse inspirados y capacitados mientras aprenden a enseñar.

### **Notas**

<sup>1</sup>Estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas, Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión cuir “PedagOrgia” desde 2019. También, es

parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva acabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa.

<sup>2</sup> Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>3</sup>Estudiantes avanzados, de acuerdo con la normativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata, son aquellos que hayan acreditado más del 65% de la carrera (OCS n°1618/1).

<sup>4</sup>Tal como lo define el reglamento de la UNMDP, los adscriptos son “aquellos que cumplen sus funciones en forma voluntaria, ayudados por los demás integrantes del equipo docente (...) el objetivo principal de su tarea será asistir a los profesores a cargo del curso ya sea en tareas relacionadas con la docencia, llevando a cabo nuestras investigaciones o como parte de grupos de extensión” (Artículo n°43 Estatuto Universidad Nacional de Mar del Plata)

<sup>5</sup>El término habilidades lingüísticas comprende las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

<sup>6</sup>En nuestro actual Plan de Estudios (OCS 1366/03), las áreas de Habilidades Lingüísticas y Formación Docente representan el 32,14 % y el 31,25 % de la carga horaria total, respectivamente.

<sup>7</sup>De ahora en más, nos referiremos a los participantes utilizando los apodos que eligieron como pseudónimos.

## Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*, 25-37.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, J. D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and inquiry. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks,

CA: Sage Publications

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.

Ellis, C.; Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1).

Hughes, S. A., Pennington, J. L. (2018). Autoethnography Introduction and Overview. In: *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*.

Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Eds.). (2016). *Handbook of autoethnography*. Routledge. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398594>

Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making, and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337.

Morgan, D.L. (2008). Focus groups. In L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Volumes 1 & 2 (pp. 352-354). Los Angeles-London: SAGE.

Ojeda, V. B., & Salandro, L. L. (2018). Adscripción a la docencia en la carrera del Profesorado de Inglés: práctica de afiliación y de formación docente. *Praxis educativa*, 22(1), 73-81.

Orlando, F. (2015). UN DESAFÍO A LA PROFESIÓN ACADÉMICA: SER ADSCRIPTO (Carrera Cs. de la Educación, UBA). In *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.

Reed-Danahay, D. (Ed.). (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social*. Routledge.

Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.

Ricoeur, P. (1978 [1999]). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Salazar, S. F., & Sánchez, P. M. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-29.

Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional del Rosario: Rosario, Argentina.

Sarasa, M. C. La indagación narrativa. en Porta, L. (Ed.) (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.

Sen, A (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Solberg, V., Rodríguez, G., Ulloa, G., & Viñas, W. (2007). El adscripto...¿ quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil. Argentina.