

## La construcción del vínculo afectivo para potenciar el aprendizaje en el Profesorado de Inglés de la UNMdP

### The construction of the emotional bond to enhance learning in the English Teacher Education Program at Mar del Plata State University

Silvia Adriana Branda<sup>1</sup>  
Adriana Soledad Hueiquimil<sup>2</sup>

#### Resumen

Este trabajo se desprende de una investigación que buscó analizar el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes que luego influye positivamente en el aprendizaje. El objetivo fue explorar relatos de estudiantes en el marco de la asignatura Comunicación Integral de la carrera del Profesorado de Inglés dictada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para este fin se realizó un estudio cualitativo de carácter interpretativo, se analizaron e interpretaron narrativas escritas y orales tanto individuales como grupales. A través de las reflexiones de los propios estudiantes protagonistas de la experiencia, se buscó desentrañar cómo el vínculo afectivo positivo en el aula afecta el aprendizaje. Se aspira que los hallazgos del estudio realizado puedan contribuir al campo disciplinar considerando cómo la construcción del afecto potencia el proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** vínculo afectivo; aprendizaje; docentes y estudiantes; profesorado; relatos

## Abstract

This article arises from a research project that sought to analyze the emotional bond between teachers and students, which positively influences learning. The objective was to explore the narratives of students in the course *Comunicación Integral* belonging to the English Teacher Education Program held at the Faculty of Humanities of Mar del Plata State University. To this end, a qualitative study of an interpretive nature was carried out; written and oral narratives, both individual and group, were analyzed and interpreted. Through the voices of the actors of the experience, this work sought to unravel how the positive affective bond in the classroom affects learning. It is hoped that the findings of the study carried out can contribute to the disciplinary field considering how the construction of affect benefits the learning process.

**Keywords:** Emotional Bond; Learning; Teachers and Students; English Teacher Education Program; Narratives

Fecha de recepción: 3/11/2023  
Fecha de evaluación: 27/11/2023  
Fecha de evaluación: 29/11/2023  
Fecha de aceptación: 1/12/2023

## Introducción

Cuando ingresé a la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata noté que, en ciertas ocasiones, grupos de estudiantes no se sentían a gusto al conectarse con sus profesores y profesoras. Según la percepción del estudiantado, este sentir asomaba a partir de la escasa conexión afectiva que había con sus docentes, que luego parecía incidir de alguna manera en el aprendizaje.

En lo personal, la propuesta de la materia Comunicación Integral, de segundo año, me permitió tener un diálogo fluido con el equipo docente y con mis pares. Pude así expresar intereses y opiniones libremente, recibí y compartí devoluciones claras y profundas que me permitieron debatir cuestiones sociales y culturales sensibles. Esta instancia de aprendizaje fue de gran relevancia para mí porque influyó mucho en la relación que fui construyendo con el equipo de cátedra. Se generó en la cursada una gran empatía, un vínculo afectivo que claramente influía de manera positiva en el aprendizaje. Fue de esta manera como se gestó la idea de realizar una investigación relacionada con esta temática. Por lo tanto, y dado que muchos estudios enfatizan la importancia del afecto en el aprendizaje, consideré necesario y útil dar un paso más. Con relación al vínculo afectivo docentes-estudiantes y su efecto en el aprendizaje, me interesó escuchar las voces de otras personas que cursaron esta materia en el año 2022. Sus perspectivas quedaron plasmadas en las narrativas y, al tratar de darle sentido a esas voces, traté de obtener conocimiento científico relevante para el ámbito educativo.

## Antecedentes

A nivel local, en el marco de la Universidad Nacional de Mar del Plata, hay varios estudios que se refieren a la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes universitarios. Una investigación llevada a cabo por Fernando Hammond (2016) con un grupo de ex-estudiantes de la UNMdP argumenta que la actitud impersonal de ciertos docentes de la UNMdP representa la tercera causa de deserción. Hammond sostiene que este fenómeno se evidencia más en los primeros años de las carreras:

(...) momento en donde los estudiantes deben adaptarse al *habitus* dominante en la organización y adquirir una serie de habilidades para poder cumplir con las metas académicas exigidas. El primer año resulta el período más crítico, debido a que se acentúan las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, ya que poseen una filiación institucional baja, y el horizonte de graduación se encuentra más lejano (2016, p.63).

En relación con la carrera del Profesorado de Inglés de la UNMdP, Marcela López (2016) realizó un estudio cualitativo sobre los motivos que condujeron a estudiantes

de este Profesorado a abandonar la carrera, y recopiló varios testimonios que revelan que el trato impersonal y distante de algunas personas docentes fue una de las causas de deserción. Quienes compartieron sus experiencias, no solo hicieron referencia al trato docente sino también a la devolución que éstos daban sobre sus producciones escritas en las primeras asignaturas cursadas. Expusieron que la exhaustiva corrección de sus textos sumada al *feedback* negativo que obtenían llevaban hacia una frustración constante que no les permitía seguir con sus estudios (López, 2016).

A través de las narrativas, se trata de descubrir los matices de otras vidas. La narrativa ocupa un lugar innovador también en la poesía, con un resultado muy particular (Branda, 2020). Un trabajo de investigación llevado a cabo por Cristina Sarasa (2019) da cuenta de la importancia entre la relación docente-estudiante dentro del Profesorado de Inglés de la UNMdP. En su estudio, la investigadora escribió un poema, siguiendo el método de *poetic enquiry*, basado en ideas y reflexiones sobre docentes memorables plasmadas en las narrativas de los estudiantes participantes. Para esto, Sarasa utilizó palabras o conceptos clave como las siguientes de la tercera estrofa: “se interesan, se interesan, se interesan, se interesan, se interesan/ Muestran maneras/ para enfrentar miedos y abrazar la educación/ Inspiran el amor, el aprendizaje, los sueños, los fines/ Brindan su apoyo/Se involucran/Se comprometen/ Comparten”<sup>3</sup> (p. 27) (traducción propia). Si bien el estudio que realizamos no buscó conocer de qué manera el vínculo afectivo docente-alumnado afecta el aprendizaje, dio no obstante cuenta del valor que el estudiantado otorga al desarrollo de dicho vínculo. Según el grupo de participantes, las personas docentes más memorables son aquellas que demuestran interés por sus estudiantes y los apoyan en su trayectoria educativa.

A continuación exploraremos algunos conceptos y espacios que consideramos relevantes para esta investigación: el vínculo afectivo, el afecto y la emoción y la asignatura Comunicación Integral: su inserción dentro del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés y sus fundamentos.

### *El vínculo afectivo*

La investigación que realizamos se centró en indagar acerca de cómo un buen vínculo afectivo entre docentes y estudiantes puede favorecer el proceso de aprendizaje. Para definir este concepto tomamos la definición de vínculo de Enrique Pichon Riviere (2002) y la de afecto de Jane Arnold (1999). El término vínculo es conceptualizado por Pichon-Riviere como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos comunicantes que será única. Toda conducta humana supone un vínculo humano, ya que incluye una relación con un objeto, el cual puede ser animado o inanimado. El autor da como ejemplo el aprendizaje, ya que éste es el resultado de las distintas formas de acercamiento y

descubrimiento que realizó el sujeto anteriormente en su interacción con el mundo. A esta idea le sumamos la dimensión afectiva que define Arnold. Según la autora, este concepto hace referencia al área de las emociones, sentimientos, creencias, estados de ánimo y actitudes. Arnold afirma que esta dimensión tiene una gran influencia sobre el comportamiento de las personas. Por lo cual, en otras palabras, se entiende al vínculo afectivo como la relación entre dos sujetos que incluye un aspecto afectivo. Sin embargo, la autora no solamente hace referencia a la relación afectiva entre estudiantes y profesores, sino también a los vínculos que se dan entre estudiantes (2011). ¿Por qué es necesario hablar de esta dimensión afectiva en la educación? En el libro *Affect in Language Learning* (1999), Arnold y Brown afirman que el lado afectivo del aprendizaje no está en oposición al lado cognitivo y que, cuando ambos se usan juntos, el proceso de aprendizaje se construye en una base más sólida y más firme. Más tarde, Arnold (2011) agrega que el afecto es un prerrequisito para que un trabajo cognitivo óptimo tenga lugar y así ocurra el aprendizaje. Estos dos elementos, sostiene la autora, el afecto y la cognición, forman parte del desarrollo integral de la persona del estudiante y tienen una relación directa con su identidad.

Entre los autores contemporáneos que han colaborado con estudio de la docencia y sus procesos de formación con las temáticas de afecto y emoción, nos interesaría mencionar a Seymour Sarason (2002) quien sostiene que las personas docentes tienen dos obligaciones: poseer el conocimiento profundo del campo y sostener la relación con el grupo de estudiantes. Sarason enfatiza el compromiso ético de formar un vínculo con el alumnado ya que la enseñanza conlleva la necesidad de establecer empatía, posibilitando un lazo para conmovir al otro. Adela Cortina (2009) también utiliza el término obligación y explica que, como ya hay un vínculo preexistente entre docentes y estudiantes, como entre todas las personas, la construcción de un lazo pedagógico consistiría en confirmar, en el marco de las acciones de enseñanza, esa *ligazón* (Porta y Flores, 2014). En palabras de Luis Porta y Graciela Flores (2014), “se trata entonces de elegir no declinar, no desconocer ese vínculo preexistente y además, actuar para que la relación áulica reconozca y enaltezca ese vínculo” (p. 64).

Bridget Hamre y Robert Pianta (2001) hacen referencia a las tramas intersubjetivas en el aula, al modo de vincularse. Sostienen que cuando las personas docentes forman vínculos positivos con el grupo, el aula se convierte en un espacio de apoyo en el cual el estudiantado no solo participa académicamente, sino que también lo puede hacer socialmente. Hamre y Pinata describen las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes como cercanas, cálidas y positivas. Afirman que el alumnado que tiene este tipo de relación con sus docentes las utilizan como una base segura desde la cual pueden explorar el entorno institucional y áulico tanto académica como socialmente, lo que les permite asumir desafíos y trabajar en su desarrollo socio-emocional.

La dimensión relacional entre profesorado y alumnado a menudo se olvida en la práctica académica. Fonseca-Mora (2005) considera la necesidad de tener en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como sociales y afectivos para abordar los obstáculos que pueden presentarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Arnold (2009) sostiene que la relación entre aprendizaje y afecto es válida para cualquier salón de clases y materia, pero con el aprendizaje de idiomas es crucial debido a que la imagen que las personas estudiantes tienen de sí mismas es más vulnerable cuando aún no tienen dominio de su vehículo de expresión, es decir, el lenguaje.

### *Afecto y emoción*

Varios autores hacen referencia a la importancia del giro afectivo (Satyro, 2022; Ferreira Barcelos *et al*, 2022; Zembylas, 2014) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera demostrando cómo el afecto desafía y transforma estos procesos cuando se trata de una lengua no materna (Satyro, 2022). Pavlenko (citada en Satyro, 2022) afirma que en las últimas dos décadas el interés por el afecto y las emociones ha aumentado, generando lo que se designa como giro afectivo. Siguiendo esta línea de pensamiento, Satyro (2022) resalta la influencia de las relaciones interpersonales entre docentes y sus estudiantes. Usa el término afectividad para hacer referencia a afecto, emoción y sentimiento (Satyro, 2022). El autor concibe el afecto como una capacidad humana para afectar y ser afectado en un contexto social, cultural y político (Satyro, 2022). De esta manera, en una clase de inglés como lengua extranjera, las personas docentes afectan a sus estudiantes todo el tiempo, así como también son afectadas por las acciones de sus estudiantes (Satyro, 2022). Para Freire, según Satyro (2022), la afectividad es expresada mayoritariamente a través de las relaciones interpersonales en espacios educativos. Para que estas relaciones influyan positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe haber diálogo y respeto (Satyro, 2022). Asimismo, el autor sugiere que la construcción de lazos en el aula presupone intencionalidad por parte de quienes enseñan. Según Miller y Gkonou (citados en Satyro, 2022), las personas docentes *invierten* (cursivas del autor) en las relaciones y emociones de los estudiantes y hay, por lo tanto, una elección consciente en la acción de quienes educan. Además de los vínculos, el autor también apunta a otra manifestación de afectividad: *little nothings* (“pequeñas nada”, traducción propia). Esta otra forma de demostrar afecto apunta a aquellas pequeñas pero poderosas interacciones entre docentes y estudiantes (Satyro, 2022), como lo es una sonrisa, dar cumplidos, hacer chistes, y todos aquellos detalles que forman parte de la cotidianidad en el aula e influyen positivamente en el bienestar del alumnado.

### *Comunicación Integral: su ubicación dentro del Profesorado de Inglés*

La materia Comunicación Integral se ofrece en el segundo año de la carrera y se encuentra dentro del Área de Habilidades Lingüísticas del Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, de la UNMdP. El principal objetivo del área es desarrollar las cuatro macro habilidades de la lengua: el habla, la escucha, la producción escrita y la comprensión lectora (Plan de Estudios 1999). Desde la cátedra se concibe a la lengua inglesa como el resultado de un desarrollo lingüístico, histórico, social y cultural específico, donde se reflejan las estructuras cognitivas de la cultura de sus hablantes nativos. El Plan de Trabajo Docente (PTD) reafirma que esta asignatura tiene como finalidad desarrollar las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés, con el fin de promover una quinta macro habilidad: la competencia intercultural (Kramsch, 2004). Para lograr este propósito, el PTD indica que se introducirán las estrategias necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica contemporánea de distintas culturas de habla inglesa.

#### *Fundamentos que sostienen la materia Comunicación Integral (ICI)*

Uno de los pilares que sostiene la materia desde sus inicios es el trabajo de Claire Kramsch, específicamente el libro *Contexto y Cultura en la Enseñanza de Idiomas* (1993) (traducción propia). Para la autora la comunicación intercultural, la conceptualización del contexto como una estructura compleja y el desarrollo de un entendimiento de la cultura y el lenguaje analizando textos literarios, resultan claves.

Catherine Walsh (2005, citada en Calvete, Blanc y Branda, 2022, p.4) sostiene que “la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad”. Marcela Calvete (docente de la cátedra de ICI), María Inés Blanc y Silvia Branda (2022) proponen desde la UNMdP un enfoque que rechaza el mito de que existen algunas variedades lingüísticas superiores a otras, reconociendo a todas las versiones como legítimas. Esta mirada, al igual que los conceptos de Kramsch, puede verse reflejada en las prácticas docentes en ICI. Recurrimos al PTD para ilustrar este punto. Con respecto a la centralidad de la comunicación intercultural en el programa de la materia, observamos que dos de los objetivos se relacionan con este concepto: “explorar distintas problemáticas de las culturas propias y de las de habla inglesa” y “construir conocimientos interculturales en comunidades reflexivas presenciales y digitales” (PTD, 2022, p. 3). Advertimos que para lograr estos objetivos, una comprensión de las culturas propias y ajenas es crucial para poder entender subjetividades y consecuencias sociales. En este proceso de comprensión, y reflexionando desde la otredad, se aumenta la capacidad de empatía con el otro, lo que lleva también a empatizar con pares y docentes. Asimismo, volviendo

a Kramersch, en cada texto literario leído se puede observar cómo el contexto es una estructura compleja, y aquí quisiéramos mencionar otro objetivo de la materia que es: “abordar variados aspectos de diversas culturas hablantes del idioma inglés”. No solamente se recurre a textos literarios para poder entender otras culturas, sino que también se exploran elementos fílmicos, ensayos, artículos y discursos de figuras relevantes del ámbito social y cultural estudiados. Así se logra una comprensión más acabada o pertinente, escuchando diferentes voces y teniendo en cuenta una amplia gama de relatos. Esta búsqueda continua de la comprensión del otro, de lo ajeno, de su contexto y de su cultura toma diferentes formas y se visibiliza a través de discusiones en clase, presentaciones grupales, ensayos expositivos, de análisis de procesos y de análisis textuales.

Un segundo pilar son los estándares para el aprendizaje de lenguas, a cargo de El Concejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras<sup>4</sup>. Dichos estándares están clasificados en cinco áreas, las cinco C, que resultan de vital importancia a la hora de entender el enfoque de la materia y sus fundamentos: *comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades*. Los estándares en la sección de *comunicación* están conformados por *comunicación interpersonal, interpretativa y de presentación*. Se espera así que el estudiantado pueda comunicar sus ideas de manera efectiva para poder funcionar en una variedad de situaciones y con múltiples propósitos. Esta área ha tenido gran incidencia en ICI ya que estos tres estándares están presentes en toda la cursada, en la comunicación entre pares y docentes, interpretación de textos y exposiciones. La siguiente sección, *Culturas*, es también relevante, ya que aquí el grupo de estudiantes investiga, explica y reflexiona acerca de las prácticas y los productos culturales y los relaciona con las perspectivas de las culturas. Esta relación es una actividad cognitiva que continuamente se promueve en la materia y sirve para poder entender, entre otras cosas, situaciones y decisiones en su contexto y desde una visión determinada del mundo. Todas estas reflexiones, indefectiblemente, favorecen la exposición de las sensibilidades, creando lazos empáticos y afectivos no solo hacia el material que se trabaja en la cursada, sino también hacia el grupo docente que muestra y guía ese camino de reflexión. Otra área es *Conexiones*. Aquí el estándar es conectar con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas para usar la lengua en situaciones académicas y profesionales. La cuarta área es *Comparaciones*, cuya característica es comparar la lengua estudiada con la propia y desarrollar conocimiento con respecto a la naturaleza del lenguaje y la cultura para poder interactuar con competencia cultural. Este estándar es también muy importante para el equipo de cátedra ya que este análisis se lleva a cabo para poder comprender términos y usarlos adecuadamente. No menos importante es la última C, *Comunidades*, que implica comunicar e interactuar con competencia cultural para poder participar en comunidades multilingües, ya sea en el propio ámbito de estudio o fuera de él. Precisamente, esta competencia cultural es la



quinta macro habilidad que la cátedra propone desarrollar. Para hacerlo, se introducen las “estrategias necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica contemporánea de distintas culturas de habla inglesa” (PTD, 2022, p. 13).

Un tercer pilar que fundamenta las clases de ICI es el marco que ofrece el trabajo Enseñanza para la Comprensión, del grupo de investigación Proyecto Cero<sup>5</sup> de la Universidad de Harvard. Al igual que los aportes de Kramsch, éstos han estado presentes desde los orígenes de esta asignatura. Uno de los grandes objetivos de este grupo es ofrecerle al estudiantado ir más allá del manejo de los temas, o de la simple memorización, proponiendo actividades que permitan que los grupos de estudiantes apliquen en múltiples contextos el conocimiento que manejan. Los aportes de especial interés son: los *tópicos generativos*, *desempeños de comprensión*, *reflexión a través de la instrucción* y el modo en que en este marco se repiensa la evaluación y se la concibe como *assessment*. La utilización de *tópicos generativos* es una constante en la asignatura, ya que generalmente, se parte de un conjunto de ideas, temas o conceptos, ricos en conexiones. Siempre hay un hilo conductor que posibilita el trabajo con otros temas relacionados y la exploración de diferentes fuentes para enriquecerlos. Con respecto a los *desempeños de comprensión*, existen múltiples instancias en las cuales el grupo de estudiantes puede demostrar entendimiento de los temas tratados. También es posible integrar otras voces reconociendo similitudes o diferencias en situaciones que incrementan el conocimiento de los temas. Con respecto a la evaluación, cada estudiante tiene un *portfolio*, es decir, una carpeta en la cual recopilar todos los trabajos realizados y corregidos. Esta idea pone de manifiesto una concepción de evaluación continua, que posibilita visitar aquellas correcciones que fueron realizadas, enfatizando tanto aspectos positivos como aspectos a mejorar. Una incorporación que realizó esta asignatura fue la evaluación por rúbricas, en concordancia con la idea de ofrecer criterios claros y una devolución útil para mejorar y seguir aprendiendo (Perkins y Blythe, 1994). Dentro de las recomendaciones que Arnold (2011) brinda con respecto a la evaluación, está la idea de preparar al estudiantado para los exámenes parciales, no sólo en el material a ser considerado sino también en el formato del instrumento de evaluación en cuestión. Estos lineamientos están muy claros para el alumnado ya que se comunica esta forma de evaluar el primer día de clases, lo cual ayuda enormemente a reducir la ansiedad.

Por todo lo expuesto, podemos percibir la importancia que el cuerpo docente de ICI le otorga a las transacciones que ocurren en el aula y da cuenta de un equipo con una actitud facilitadora y una preocupación por la dinámica del grupo, fomentando siempre el intercambio y el trabajo colaborativo (Arnold y Brown, 1999).

## Perspectiva metodológica y entrada al campo

En la investigación realizada adoptamos un enfoque cualitativo en la hay una realidad que debemos descubrir, construir e interpretar. La investigación cualitativa se sitúa temporal, histórica y socialmente y está “basada en presunciones epistemológicas y ontológicas que la diferencian de la investigación cuantitativa. Es contextual y subjetiva en lugar de generalizable y objetiva.” (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, citados en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 44). Denzin y Lincoln (2015a) afirman que la investigación cualitativa cobra distintos significados a través de la historia; no obstante, ofrecen una definición genérica e inicial, describiéndola como un multimétodo focalizado que incluye la interpretación y aproximación naturalista al objeto de estudio. Es decir que las personas investigadoras estudian los fenómenos en su situación natural y tratan de entender e interpretar los fenómenos a través de los significados que la gente les otorga. Para Swepson James Taylor y Robert Bogdan (2000), la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. También expresan que la fuente principal y directa de la información son las situaciones naturales. El investigador es el principal instrumento para recoger datos debido a su adaptabilidad para la recopilación de los mismos y su visión holística, esto es, su capacidad para captar el contexto de forma global.

La información que analizamos en la investigación realizada surgió de la interacción con el grupo de estudiantes en su propio ambiente: sus experiencias, vivencias y puntos de vista. A su vez, las categorías de análisis fueron inducidas y emergieron de los textos de campo. Una de las características de la investigación cualitativa es el concepto de flexibilidad, que alude a la posibilidad de advertir, durante el proceso, situaciones nuevas e inesperadas vinculadas al tema de estudio y que pueden implicar cambios tanto en las preguntas como en los propósitos. Intentamos captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo la perspectiva de las personas protagonistas. Buscamos comprenderlos desde sus propios marcos de referencia: esquema de valores y lenguaje, a través de múltiples métodos para recolectar datos (Mendizábal, 2006). Abrazamos en la metodología a seguir, el término *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2015a) para unir todas las piezas como en un rompecabezas, entretejer las prácticas y dar soluciones al problema. El resultado o *bricolaje* (Denzin y Lincoln, 2015a) fue una construcción emergente y cambiante, que tomó nuevas formas según las herramientas, métodos y técnicas aplicadas. Tratamos de ser creativas para compartir los matices, las particularidades, la emoción y la percepción del grupo de participantes. (Whittemore, Chase y Mandle, 2001 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006). Siempre pensando en la otredad, observamos, interactuamos e interpretamos como artesanas para transformar y a la vez ser transformadas, de algún modo, por esas personas. Contemplamos la investigación con la ayuda de un gran prisma, donde se refractan muchas cuestiones y se entranan para iluminar el

objeto de estudio y después los hallazgos.

Realizamos una investigación cualitativa de carácter interpretativo y narrativo de relatos acotados a preguntas disparadoras pero libres en cuanto al desarrollo y extensión que cada participante eligiese. Se trató de un proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, e implicó una re-lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada, sin intentar establecer relaciones causales lineales, sino comprendiendo las particularidades de los casos singulares. Para el enfoque interpretativo los sentimientos y acciones se transmiten a través del lenguaje, es decir, que la subjetividad de quienes participan se refleja en sus propios discursos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 citado en Flores, Yedaide y Porta, 2013). Se hace referencia a una realidad social que no es estable ni permanente, sino cambiante. Interpretar significa, desde el punto de vista metodológico, entender, descifrar y hacer perceptible, o sea funciones cognitivas que implican habilidades, procesos y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015b). La investigación que realizamos no se enfocó solo en darle sentido a lo que sucede en el contexto real sino también en indagar y comprender, desde la mirada de las personas participantes, sus propias experiencias, percepciones, los sentidos simbólicos, sus representaciones y valoraciones. Es decir, que el grupo de estudiantes participantes otorgó significado a su realidad. De este modo, en un proceso interactivo y dialógico, buscamos *sentidizar* (Porta, 2022) las percepciones de los estudiantes de ICI 2022, en relación con los vínculos docente-estudiante que propician el aprendizaje académico.

### *Instrumentos*

Para concretar el objetivo del estudio, *interpretar la experiencia del grupo de estudiantes de la asignatura Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata con relación a los vínculos que, a través de diversas actividades pedagógicas, establecieron con los docentes*, utilizamos dos instrumentos característicos de la investigación cualitativa: el relato escrito (RL) de experiencias vividas y el grupo focal (GF). Entendemos el relato de experiencias desde la perspectiva de Susan Chase (2015), como una narrativa acerca de un aspecto o evento importante y/o específico de la vida de una persona. En dicho relato emerge, de una u otra manera, la vida misma de quienes participan, asoma el *conocer-se*, es decir, la persona se da a conocer y se auto-conoce. Partiendo de las palabras de Roland Barthes (1977, citado en Chase, 2015, p.58), quien indica que “la narrativa está presente en todo tiempo, en todo lugar y en toda sociedad”, Chase (2015) afirma que la narrativa, en cualquiera de sus formas, es una combinación de distintos enfoques y perspectivas, disciplinas y métodos innovadores y tradicionales, que giran en torno a los datos biográficos tal y como los narra quien

los vivencia. Las experiencias pueden ser contadas en forma fragmentada o parcial, y así retomada por el investigador como parte de una realidad necesariamente más abarcadora. Estos relatos de experiencia de vida se convierten en documentos que aportan a quien investiga información significativa e intencional (Yuni y Urbano, 2005). Asimismo, son un medio para que las personas estudiantes del profesorado reflexionen sobre sus vidas, hagan propia la experiencia vivida y adquieran nuevas comprensiones de sí mismas, como base para el desarrollo personal y profesional (Bolívar *et al.*, 2001). Decidimos elegir este instrumento, precisamente porque nos permite acercarnos al mundo y a las experiencias del grupo de participantes desde sus relatos y el significado que le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de conocer y poder comprender lo referido (Martín, 2010) y nos permitió brindar al grupo de participantes más libertad de expresar sus ideas, pensamientos y percepciones sobre su experiencia en la construcción del vínculo afectivo que contribuyó positivamente al aprendizaje.

Por otro lado, debemos considerar que la narración escrita no capta el campo de lo no verbal y de los gestos. Por lo tanto, tras la lectura de los textos de campo que emergieron a partir de los relatos escritos, utilizamos otro instrumento: el grupo focal, que buscó develar con más profundidad la experiencia concreta compartida por los participantes (Yuni y Urbano, 2006). En este caso, se trató la conformación de vínculos con los docentes de ICI, que contribuyó a favorecer el proceso de aprendizaje del grupo de estudiantes. Scribano (2007) también describe este instrumento como una discusión grupal guiada por un entrevistador, con preguntas de final abierto para fomentar la interacción entre participantes. Realizamos un encuentro con el grupo completo de estudiantes participantes en el que contamos con una guía de temas disparadores, tales como: cómo se sintieron cuando, al iniciar la cursada, se puso énfasis en sus pronombres y con qué nombre querían ser identificados; qué los motivaba a participar y expresarse libremente en las clases; sus opiniones acerca del intercambio de experiencias personales y cómo éste contribuyó a la formación de un vínculo con el equipo docente; en qué medida el contacto con el personal docente fuera del aula (a través de mails, aula virtual y pasillos) hizo que se sintieran motivados y a gusto en la cursada; y cuán significativas fueron para el grupo esas actividades que les permitieron compartir quienes son, lo que les identifica y de qué manera sintieron que esas propuestas les acercaron al equipo docente. Además, llevamos un registro etnográfico escrito para captar eso tan fuerte que brinda la narrativa oral, como gestualidades, distanciamientos, resistencias y otros aspectos que también comunican información.

### *Participantes e interpretación de sus voces*

Quienes participaron de la investigación pertenecían al tipo de *persona común* (Mallimaci y Béliveau, 2006), que es el que más responde a la preocupación por

rescatar voces que aparecen sumidas en generalizaciones desde otras disciplinas. Para llevar a cabo esta investigación, tomamos como muestra al grupo completo de 27 estudiantes que estaba cursando ICI en ciclo lectivo 2022 en el Profesorado de Inglés de la UNMdP. Primero, contactamos al equipo docente para informarles acerca del tema a investigar y los pasos a seguir, luego al grupo de estudiantes. Recopilamos los relatos escritos para conocer la experiencia de quienes aceptaron participar de esta propuesta (un estudiante optó por no participar) de escritura y de grupo focal.

El análisis de datos cualitativos es parte del trabajo de campo, que consiste en construir un texto basado en el diálogo, para luego transformarlo en un documento sobre una realidad social (Scribano 2007). En la investigación realizada generamos los textos de campo a partir de las narrativas personales y de los grupos focales para luego analizarlos. Fuimos tejiendo un entramado entre la teoría relevada y la lectura de los textos, que permitió emerger dimensiones conceptuales pertinentes al estudio. Realizamos un proceso flexible y reflexivo, que posibilitó un ordenamiento y entendimiento más profundo de las voces del grupo de participantes. Asimismo, recurrimos a una estrategia de análisis tradicional por medio de la inducción analítica y estableciendo una interacción constante, buscando cuestionar los datos para generar nuevas preguntas y niveles de análisis.

## Hallazgos

A partir del análisis de los textos de campo, pudimos visibilizar que en el seno de la cursada de la asignatura Comunicación Integral se había establecido un vínculo afectivo tanto con el equipo docente como con el grupo de estudiantes. ¿Qué les llevó a formar ese vínculo? De acuerdo con la información obtenida, fue a partir de la sensación de comodidad, el contenido y las propuestas de clase elegidas. Asimismo, la disponibilidad y personalidad del equipo docente también han sido claves en la formación de ese vínculo.

Uno de los componentes que emergieron al momento de indagar acerca de los vínculos establecidos fue el *clima de clase*. El grupo de estudiantes relacionó la construcción de vínculos con la sensación de comodidad en el aula, lo cual, de acuerdo con sus voces, favoreció el aprendizaje. Una estudiante observa, por ejemplo, que al principio sentía temor de expresar un punto de vista diferente, pero después se dio cuenta que el ambiente era tranquilo y se sintió a gusto para hablar. Otra estudiante afirma que, por cuestiones de su propia inseguridad o porque no encuentra las palabras adecuadas que necesita para comunicar algo, no participa generalmente en las clases, pero sintió que Comunicación Integral es una materia para soltarse, “para largarse a hablar y opinar de todos los temas porque cada uno puede tener opiniones diferentes y los docentes te ayudan a formarlas” (GF, 2022). Estas palabras resuenan con el concepto “entornos de aprendizaje activo” donde, de acuerdo con Ippolito et

al (2020), estudiantes y docentes reconocen, le dan sentido, atribuyen y regulan sus emociones, fomentando un compromiso positivo con ellas. Asimismo, Dörnyei y Murphey (2003, en Arnold, 2011) sostienen que en un buen grupo, el aula puede convertirse en un entorno tan agradable e inspirador que el tiempo que se pasa allí es una fuente constante de éxito y satisfacción tanto para profesores como para estudiantes. Los autores agregan que incluso si el compromiso de alguien flaquea, es probable que sus compañeros “arrastren a la persona” (Dörnyei y Murphey, 2003, en Arnold, 2011, p. 18) brindándole la motivación necesaria para persistir.

Con respecto al clima de la clase, el grupo de participantes relató que el primer día de la cursada el equipo docente pasó una hoja de papel para que cada estudiante anotase con qué nombre deseaba identificarse y cuáles eran sus pronombres. Esto, según sus relatos, permitió que se sintieran confortables y a gusto en los próximos encuentros. Algunos de los testimonios que obtuvimos fueron: “siento como que rompí una estructura de docente-alumno” y “a mí realmente me sorprendió porque nunca en el tiempo en el que estuve en la universidad...se tuvo en cuenta eso” y “de entrada nos permitieron ser nosotros mismos (GF, 2022).” En la misma línea, con relación a la identidad, una estudiante comenta:

Otro aspecto muy importante en este recorrido fue la cuestión de la identidad. Esta palabra...se discutió reiteradas veces en al menos una clase con cada docente, y creo que lxs tres han sabido llevar a la práctica algo que predicaban en lo teórico: se notó el interés genuino de lxs docentes de aprenderse nuestros nombres. Si bien saberse el nombre de alguien no siempre incluye relaciones de afecto, creo que en este caso fue un componente importante que contribuyó a que lxs estudiantes nos sintamos cómodxs con nuestrxs docentes, sabiendo que estamos siendo tratadxs como personas reales. (RL, 2022)

El grupo de estudiantes que participó en la investigación sostiene que las diferentes personalidades de quienes componen la cátedra han sido otro elemento que ha contribuido a la formación de vínculos. Una estudiante afirma: “creo que el agregado personal del equipo docente (en general) le termina de dar un enfoque más profundo a la materia (y mi paso por ella). Pequeños detalles, como que te pregunten cómo estás (y notar que al/la docente le importan) hacen de la cursada más amena” (RL, 2022). El comentario de esta estudiante y la enunciación “pequeños detalles” nos retrotrae al concepto “little nothings” propuesto por Satyro (2022), con el cual hace referencia a aquellas pequeñas pero poderosas interacciones entre docentes y estudiantes, como lo es una sonrisa, dar cumplidos, hacer chistes, y todos aquellos detalles que forman parte de la cotidianeidad en el aula e influyen positivamente en el bienestar del estudiantado. En la secuencia de las dos primeras clases pudimos observar cómo el énfasis del cuerpo docente por comunicar que todas las respuestas eran bienvenidas, fomentó la participación en las clases subsiguientes y que, además,

lo hicieran manifestando diferentes opiniones con respecto a aquella emitida por el docente a cargo de la materia.

El grupo de participantes también destaca la disponibilidad del equipo de cátedra para comunicarse fuera de las paredes del aula y mantener un diálogo constante, ya sea en los pasillos, entre clases o por e-mail, fomentando aún más los vínculos docentes-estudiantes. A raíz de su experiencia personal, una estudiante sostiene: “me parece súper valioso el contacto en un pasillo, por más que no sea dentro del aula. Te forma a vos y no solamente como persona, sino también como futuro docente y me parece que si estudias un profesorado, tiene que ser la base... todo lo que hagas dentro del aula como fuera” (GF, 2022)

El estudiantado manifiesta que no sólo han sentido la motivación de participar en clase y expresarse libremente por características personales del equipo docente sino también por el contenido presentado en las clases. Una estudiante afirma que “la selección de material va mucho más allá del desarrollo lingüístico ya que invita a la reflexión personal y a compartir la experiencia y las vivencias” (RL, 2022). Otra estudiante sostiene que “las propuestas de ICI en relación al análisis de ciertas realidades sociales contribuye enteramente a la con-formación de vínculos entre estudiantes y docentes de la materia” (RL, 2022). De la misma manera, se observa que los contenidos son “fuertemente interesantes para desarrollarse no sólo como futuros docentes sino como individuos dentro de la sociedad” (RL, 2022). El contenido, entonces, convoca e interpela, invitándoles a reflexionar. José Contreras Domingo (2008), hace hincapié en lo que guía y sostiene a cada docente. Esto es, precisamente, que lo que haga, trate y busque, no esté desconectado de él o ella y de sus estudiantes, de quiénes son, de cómo viven, de lo que les pasa y de lo que quieren. Esta conexión entre contenido e intereses del grupo de estudiantes es central en ICI, ya que se reflejó en cada clase y presentación realizada por el grupo de estudiantes. El siguiente relato devela la importancia de la elección del contenido para la creación de vínculos en la clase, un buen clima de trabajo y para propiciar el aprendizaje.

[...] los conceptos vistos en clase analizados desde distintos tipos de discursos [...] permitían reflexionar tanto a lxs alumnxs como a lxs docentes desde sus propias experiencias personales. Estas experiencias permitieron que se cree un vínculo más fuerte entre lxs alumnxs y lxs profesorxs y también fomentó la creación de una atmósfera cómoda dentro del aula que motivaba a lxs alumnxs a participar libremente y sin miedo durante la clase. (RL, 2022)

Por último, emergen como rasgo fuerte en ICI las propuestas de clase planteadas por el equipo docente. En términos generales, el grupo de estudiantes considera que estas propuestas han contribuido con su formación y con la buena relación entre estudiantes y docentes ya que los conceptos abordados y analizados a partir de diferentes fuentes (películas, series, libros, artículos periodísticos, entre otros),

permitieron realizar reflexiones desde sus propias experiencias como estudiantes y docentes. Los debates han sido parte de las propuestas didácticas valoradas por los estudiantes ya que les permitieron tender puentes con el equipo de cátedra debido a que permeaban los puntos de vista y experiencias tanto de estudiantes como de docentes. Otra propuesta didáctica que el alumnado ha encontrado muy favorecedora a la hora de crear vínculos fue el role play. Algunos estudiantes consideraron que esta dinámica, distendida en su esencia, en la que la importancia estaba en la participación y no en los errores que pudiesen cometer al expresarse, les brindó seguridad y comodidad logrando una mayor conexión con docentes y con pares. Estos relatos dan cuenta de aquello que Arnold (2009) sostiene acerca de las actividades áulicas especiales, diseñadas tanto para proporcionar un trabajo lingüístico útil como para aumentar el significado personal, motivando, reduciendo la ansiedad y dando confianza al estudiantado en su capacidad para comprender y hablar el idioma que se está aprendiendo. Una estudiante resume las propuestas de ICI de la siguiente manera:

Las propuestas de la materia están buenas porque implican que des una opinión, te escuchen y se armen debates en base a eso. Te dan tu espacio para expresarte y eso te predispone a estar más abiertx para con lxs profes, o lxs compañerxs, o por lo menos a ser un poco más accesible y que sean más accesibles con vos (RL, 2022).

## Reflexiones finales

Iniciamos la investigación buscando conocer la experiencia de estudiantes de la asignatura Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación a los vínculos que, a través de diversas actividades pedagógicas, establecieron con los docentes. Para ello, primero tuvimos que identificar las valoraciones del grupo de participantes con respecto a la creación de un vínculo afectivo con el equipo docente para luego poder analizar, a través de la narrativa escrita y oral, cómo la construcción del vínculo afectivo con las personas docentes pudo potenciar el aprendizaje. A partir de las voces del grupo de participantes pudimos recuperar aspectos relacionados con el sentimiento de seguridad y comodidad, las personalidades y la disponibilidad del equipo docente, el contenido seleccionado y las propuestas didácticas.

Luego de la presentación de los hallazgos y por todo lo expuesto en este artículo, advertimos cómo la formación de vínculos confluyen y se funden dando lugar a relaciones interpersonales de confianza y aliento hacia el alumnado, que luego logran potenciar el aprendizaje. De la misma manera, y a partir de las voces del estudiantado, notamos que los vínculos se construyen y mantienen con un conjunto de acciones, ya sean pequeñas, como un gesto o una palabra motivadora, o planificadas, como una propuesta didáctica o dinámica de clase.



Asimismo, pudimos asociar las experiencias en ICI con el concepto “la enseñanza para la reflexión” de Edith Litwin (1997). A partir de la lectura y relectura de los relatos del grupo de participantes de la investigación, podríamos reflexionar que el afecto favorece y potencia el aprendizaje y este último tiene el poder de permitirle al estudiantado bucear en sus propias vivencias y situaciones cotidianas.

A partir del estudio realizado esperamos contribuir al campo del conocimiento considerando cómo la construcción del afecto beneficia el proceso de aprendizaje. Esto es de vital importancia para la comunidad educativa, y en este caso en particular para el Profesorado de Inglés de la UNMdP, ya que una relación de afecto entre docentes y estudiantes no solo fomenta un clima de aprendizaje más fructífero, sino que también puede influir positivamente en la construcción de la identidad de los estudiantes. A su vez, promueve una mejor convivencia académica y podría también fomentar un mayor grado de permanencia en la carrera. Por lo cual, entendemos que es vital comprender las prácticas que puedan impulsar este vínculo afectivo.

Quisiéramos cerrar este artículo con palabras de Jane Arnold (2011, p. 19) quien sostiene que:

Si pretendemos tener profesores reales en nuestras aulas, aspectos afectivos como la facilitación, la dinámica de grupo, la autonomía docente, la reflexión y la escucha activa deberían ser una parte integral de la formación docente inicial y en servicio. (Traducción propia).

## Agradecimientos

Agradecemos al equipo de cátedra de la materia Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la UNMdP: Esp. Marcela Calvete, Daniel Fitzgerald B.A. y un especial agradecimiento al Dr. Juan Gómez por su acompañamiento durante todo el proceso de investigación en su carácter de Prof. Adjunto de la asignatura y como co-director del proyecto de investigación.

## Referencias Bibliográficas

- Arnold, J. (2009). Affect in L2 Learning and Teaching. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*. 2009, pp. 145-151.
- Arnold, J. (2011) Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1, 11-22.
- Bolivar A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Branda, S. (2020). Narrativas y biografías escolares. La dimensión profesional y la artesanal develadas en los relatos de profesores de Inglés noveles. *Praxis Educativa*. 2017, 21 (2), pp. 22-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210203>

- Calvete, M; Blanc, M.I. & Branda, S. (2021) La interculturalidad crítica en la formación inicial de Profesores de Inglés. Tercer Congreso Internacional de Lenguas Extranjeras. IV Congreso Internacional y X Nacional de Investigación en Lenguas Extranjeras: “Experiencias Personalizadas en la Enseñanza de Lenguas” Monterrey, MX, 17, 18 y 19 de junio. <http://www.cilex.mx/indexenglish.html>
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de enfoques, narrativas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y (Comps.) (2015b). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa, vol 4* (pp. 58-112). Gedisa.
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Ação.*, 38 (1), 1-35 DOI:10.5216/ia.v38i1.25126
- Cortina, A. (2009) *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015a). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. I. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015b). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, Vol. IV. Gedisa.
- Flores, G., Yedaide, M., & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/710/729](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710/729)
- Fonseca-Mora, M.C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. (pp 55-79) Servicio Publicaciones UCAM.
- Hammond, F. (2016) Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: El caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://hulan.mdp.edu.ar/2633/1/hammond-2016.pdf>
- Hamre, B. y Pianta, R. (2010). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://www.jstor.org/stable/1132418?origin=JSTOR-pdf>
- Ippolito, K., Boyd, N., Bale, R. & Kingsbury, M. (2020). Emotions as pedagogical tools: The role for educational developers in university learning and beyond. *ETH Learning and Teaching Journal*, 2(2), 322-326.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. OUP.
- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 37-60. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-3/claire-kramsch---the-language-teacher-as-go-between.pdf>.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- López, M. (2016). Indagación Narrativa: Experiencias de articulación institucional en el profesorado de inglés. En *Jornadas de Investigadores en Educación*. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1325/756>
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coor.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp. 175-212)*. Gedisa.

- Martin, V. (2010). *Leading Change in Health and Social Care*. Routledge, Brighton, England.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx>.
- Pichon-Riviere, E. (2002). *Teoría del vínculo*. Selección y Revisión de Fernando Taragano. Ediciones Nueva Visión.
- Porta, L. (2022) Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, 25(1), pp. 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-250107>
- Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 60 – 73. [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)\\_005\\_jett\\_porta\\_flores.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_005_jett_porta_flores.pdf)
- Sarasa, C. (2019). Student-teachers' narratives of good language educators: Examining some contributions of poetic inquiry. *ELT Research*, 34, Febrero 2019, 26-29. [http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/elt\\_research\\_-\\_cristina\\_sarasa.pdf](http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/elt_research_-_cristina_sarasa.pdf).
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Satyro, D. (2022) 'Affectivity and agency in English teaching for youth and adult education', *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), pp. 94–124. doi:10.1590/1984-6398202218360.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativa*. Prometeo Libros.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Autor (Coor.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica* (Vol. 3). Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: [branda.silvia@gmail.com](mailto:branda.silvia@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudiante del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Investigadora en formación para el grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente), UNMdP. Contacto: [adrianahueiquimil@mdp.edu.ar](mailto:adrianahueiquimil@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Estrofa original: They care, care, care, care, care/They show ways/To face fears, to embrace education/ They inspire love, learning, dreams, goals/They support/Engage/Commit/Share

<sup>4</sup> Véase <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages>

<sup>5</sup> Véase <http://www.pz.harvard.edu/projects/teaching-for-understanding>