

Estudiantes adscriptos en contextos de formación en el Profesorado de Inglés. Experiencia y afecto

Students in training contexts in the English Teaching Profession. Experience and affections

Alunos matriculados em contextos de formação docente do Ensino de Inglês. Experiência e afeto

Melany Arriaga

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

melanyarriaga@gmail.com

 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7958-6723>

Silvia A. Branda

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

branda.silvia@gmail.com

 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-9377>

Rocío M. Sancho

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

rociosancho19@gmail.com

 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4695-4849>

Recibido – Received – Recebido: 01/12/2021 Corregido – Revised – Revisado: 18/03/2022 Aceptado – Accepted – Aprovado: 29/04/2022

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3928>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3928>

Resumen: El presente artículo se desprende de una investigación de corte cualitativo con un enfoque narrativo, destinada a indagar acerca del aporte de estudiantes adscriptos a la asignatura Proceso de la Escritura I, del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, elaboramos un cuestionario para que lo contestara el grupo de estudiantes que había cursado la asignatura en el año 2019; luego, buscamos relatos de sus experiencias escritos en primera persona. Todo ello con miras a comprender cómo el alumnado percibe el aporte de estudiantes adscriptos en la materia mencionada. Por otro lado, durante el análisis de los textos emerge la dimensión saber-ser docente, lo cual se relaciona estrechamente con el afecto y el valor de la experiencia para la formación de quienes adscriben a la docencia. A partir de los aportes de los participantes, se dieron hallazgos significativos. Entre ellos cabe mencionar la posibilidad de identificar a algunas personas que posiblemente serán docentes en el futuro. Tales personas evidenciaron preocupación por los y las estudiantes, por crear vínculos interpersonales para fortalecer el proceso de aprendizaje, y que en su continuo *aprender a ser docentes* son conscientes de la existencia de otro o una otra que necesita ser acompañado (a). Estas revelaciones dan cuenta de que la formación docente requiere de la mediación personal y debe de sostenerse en la experiencia.

Palabras Clave: estudiante adscripto; formación; narrativas; experiencia; afecto.

Abstract: This article is the result of qualitative research with a narrative approach in which we initially sought to inquire about the contribution of students enrolled in the subject Writing Process I of the English Teacher Training Program at Universidad Nacional de Mar del Plata. For this purpose, we conducted questionnaires to the entire group of students who had taken the course in 2019. Then, we proceeded to search for first-person accounts through narratives of experiences. In this way, we sought to understand how the students perceive the contributions of the subject mentioned above. On the other hand, during text analysis, the dimension of knowing how to be a teacher emerges, closely related to the affections and the experience significance for

teacher training. The contributions of the group of participants presented significant findings that showed that future teachers care about their students, create interpersonal bonds that strengthen learning, and in their continuous learning process, they understand that there is another who needs to be accompanied. These findings clearly show that teacher training needs personal mediation and must be sustained by experience.

Keywords: student assistant; training; narratives; experience; affections.

Resumo: Este artigo é o resultado de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem narrativa na qual procuramos inicialmente investigar a contribuição dos estudantes matriculados na disciplina Processo de Redação I do Curso de Formação de Professores de Inglês na Universidade Nacional de Mar del Plata. Para isso, realizamos questionários a todo o grupo de estudantes que haviam cursado a disciplina em 2019. Em seguida, procedemos à busca de relatos em primeira pessoa através de narrativas de experiências. Desta forma, procuramos entender como os estudantes percebem a contribuição dos estudantes matriculados na disciplina acima mencionada. Por outro lado, no decorrer da análise dos textos de campo, emerge a dimensão de saber ser professor, que está intimamente relacionada ao afeto e ao valor da experiência para a formação daqueles que se dedicam ao ensino. As contribuições do grupo de participantes nos apresentaram descobertas significativas que mostraram futuras pessoas docentes que se preocupam por seus e suas estudantes, que criam laços interpessoais que fortalecem a aprendizagem, e que em sua aprendizagem contínua para serem professores sentem que há um outro que precisa ser acompanhado(a). Estas descobertas mostram claramente que a formação docente precisa de mediação pessoal e deve ser sustentado pela experiência.

Palavras-chave: Estudante matriculado; formação; narrativas; experiência; afeto.

INTRODUCCIÓN

Al cursar la carrera de Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP), ha surgido el interés por reflexionar acerca de la forma en que el alumnado de dicha carrera percibe al grupo de estudiantes adscriptos de la cátedra Proceso de la Escritura I. Según Solberg et al. (2007), el conjunto de estudiantes adscriptos cumple “un rol que se constituye como lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional” (p. 6).

Quienes se adhieren en materias del profesorado pueden realizar distintas tareas, tales como ofrecer instancias de práctica adicionales a las brindadas por el equipo de cátedra o responder preguntas de distinta índole al alumnado, complementando así su proceso de formación como docentes. El objetivo del estudiantado que se adhieren es brindar al estudiantado que está cursando esta asignatura toda la ayuda que sea posible. Esta investigación será útil no solo para quienes deseen adherirse en el futuro, sino también para el grupo de docentes de Proceso de la Escritura I y de otras asignaturas del profesorado, ya que puede conducir a un replanteamiento del espacio otorgado a quienes realizan adscripciones.

El contexto en el cual se ubica esta investigación se detalla en el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Consideramos pertinente destacar que las materias se agrupan en cuatro áreas: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Cultural y Formación Docente. La primera, en la que nos enfocamos en la investigación y que representa la mayor carga horaria de la carrera (1152 horas, un equivalente al 32,14% de las horas totales del plan de estudios) es la que aporta el conjunto de conocimientos lingüísticos que el estudiantado necesita para desarrollar la competencia comunicativa requerida para el ejercicio de la profesión.

Los equipos docentes dentro de esta área buscan proporcionar las herramientas necesarias para que el alumnado pueda desarrollar y utilizar de manera fluida las cuatro macro-habilidades (escucha, habla, lectura y escritura), haciendo uso además de una variedad de discursos, tanto escritos como orales de diversos géneros. Estas materias también tienen como objetivo que el estudiantado reflexione sobre su propio uso de la lengua y los procesos que la generan.

Dentro del área de habilidades lingüísticas se encuentra la asignatura llamada Proceso de la Escritura I, ubicada en el primer año de la carrera y con carga horaria de seis horas semanales. De acuerdo con el

Plan de Trabajo Docente, las metas planteadas para el alumnado son: desarrollar un sentido de audiencia al momento de escribir ensayos de causa y efecto; utilizar una variedad de estructuras, estilos y registros; desarrollar procesos cognitivos, tales como la planificación, que les permitan elaborar sus ideas; y adquirir estrategias para integrar la lectura de ficción a la escritura de manera adecuada.

Además, esta materia promueve que el estudiantado desarrolle hábitos de investigación, espíritu de autosuperación y autonomía. De esta manera, se espera que quienes cursen la materia reflexionen sobre su propia escritura considerando la crítica constructiva de docentes y pares.

En la experiencia de las personas autoras en el Profesorado de Inglés se han formado concepciones respecto al aporte de quienes adscriben en las materias de dicha carrera. De ahí nació el interés por conocer lo que piensan otras personas de la comunidad con respecto a este tema. Así surgió la curiosidad por conocer más sobre cómo percibe el alumnado del Profesorado de Inglés de la UNMdP al grupo de estudiantes adscriptos específicamente en la cátedra Proceso de la Escritura I.

Se eligió esta materia porque es la primera en la que se hace un considerable hincapié en la enseñanza formal de la escritura, en la que el estudiantado se encuentra más homogéneo en cuanto a sus habilidades lingüísticas se refiere, pues para este momento ya ha cursado otras materias relacionadas; y, además, porque la colaboración de quienes se adscriben en la materia resulta muy valiosa para articular el equipo de cátedra y los estudiantes y, en caso necesario, para acompañar al estudiantado en el proceso de escritura.

En relación con lo anterior, surgieron interrogantes tales como: ¿Cómo percibe el estudiantado a quienes se adscriben en la materia Proceso de la Escritura I? ¿Cuál es el espacio que se les da dentro de esta asignatura en particular? ¿Cuál es el aporte a la cátedra y al grupo de estudiantes de quienes se adscriben en Proceso de la Escritura I? ¿Cómo capitalizan el conjunto de adscriptos en su tránsito por la materia?

Luego de presentar el contexto de la investigación y el motivo de la elección de la materia Proceso de la Escritura I, se ahonda en la figura misma del estudiante adscripto, para posteriormente involucrarnos con los hallazgos de la investigación. Orlando (2015) define algunas características tomando como referencia la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). La autora sostiene que quienes se adscriben en la (s) materia (s) pueden ir incorporándose paulatinamente a la vida académica con el apoyo de docentes experimentados, lo cual los conduce al proceso de dejar atrás su perspectiva de estudiante para encontrarse progresivamente con su *ser* docente en formación.

Orlando describe a quienes se adscriben a las materias a través de tres metáforas: “del peldaño”, “del escritorio”, y a “dos aguas” (2015, p. 7). La primera se refiere a la idea de un movimiento hacia el progreso, entendiendo la adscripción como estar un paso más cerca de la docencia. La segunda explica cómo quienes adscriben están en el proceso de cruzar la barrera que separa a la persona docente del estudiante, simbólicamente representada por un escritorio. La tercera y última metáfora hace referencia al hecho de que el estudiantado adscripto trata de crear un equilibrio como en un techo a dos aguas, ya que se encuentra en esa línea delgada entre *ser* estudiante y *ser* docente.

Ojeda y Salandro (2018), en el contexto de la UNMdP, investigaron acerca la tarea de estudiantes adscriptos asumida como una experiencia de aprendizaje. Las autoras, en concordancia con la definición de Camilloni (2010), entienden la adscripción como una situación en la que quienes se adscriben ponen a prueba sus conocimientos teóricos, analizan su proceder y ganan conocimiento. Las personas participantes de la investigación de Ojeda y Salandro señalaron que las adscripciones les ayudaron a sentirse parte de la vida académica, considerando ya a los docentes como pares que confían en ellas.

Estos autores se refirieron al valor de poder ayudar a otros estudiantes a través de tutorías e intercambios durante las clases, aprovechando ambas situaciones para poner en práctica lo aprendido y construir así su *saber* docente. Las investigadoras concluyen que la adscripción se trata de “una oportunidad para que los estudiantes desarrollen la autorreflexibilidad necesaria que les permita entenderse a sí

misimos, encontrar sentido a su tránsito por la vida universitaria y proyectar su propia identidad profesional docente" (2018, p. 80).

En el Profesorado de Inglés de la UNMdP se considera a quienes se adscriben a la docencia como figuras que se suman a los equipos de cátedra, pues estos habrán de incorporarse paulatinamente a la vida académica desde otro lugar; esto les permite aprender al lado del grupo de profesores, toda cuestión inherente la labor de enseñar (Orlando, 2015).

De acuerdo con Solberg et al. (2007), no se concibe la adscripción como una actividad que deba realizarse por un periodo de tiempo prolongado, sino que se trata de una instancia que permite el crecimiento profesional de quienes aspiran a ser personas docentes. Al pasar por esta experiencia, quienes se adscriben vivencian las situaciones de enseñanza desde otro lugar: el lado del docente. Como sostienen Salazar y Marín (2010), quienes se adscriben a la docencia afianzan los contenidos disciplinares, aprenden cuestiones relacionadas con la didáctica especial y general y se acercan al alumnado desde otro lugar, desde esa hibridez estudiante-docente propia de la adscripción. Es una experiencia que les permite transformar-se.

En la Facultad de Humanidades de la UNMdP, quienes realizan adscripciones responden a una serie de regulaciones establecidas por diversas normativas, por ejemplo, las Ordenanzas del Consejo Académico (OCAs). La OCA N° 1805 del año 2007, la cual modifica las OCAs N° 617 (1994), N° 0642 (1997), y la N° 1606 (2007), autoriza a estudiantes de grado de la UNMdP a participar en las labores docentes y/o de investigación bajo la supervisión de profesores y profesoras de la cátedra elegida.

Esta normativa indica, además, que quienes adscriben a diferentes materias de esta universidad no recibirán remuneración económica por su labor. Para adscribirse a la docencia, aquellas personas interesadas deberán contar con el aval del docente a cargo de la asignatura y presentar un breve plan de trabajo sobre alguna temática relacionada con los contenidos de la materia. Además, deben haber aprobado el 50% de las asignaturas del área curricular en la que se encuentra la asignatura.

Durante el período de adscripción, que en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata corresponde a un cuatrimestre en todos los casos, quienes apliquen tendrán que asistir a un mínimo del 60% de las clases teóricas o prácticas y dictar hasta dos clases prácticas, las cuales deberán ser supervisadas por él o la docente a cargo de la asignatura. También pueden participar activamente en los equipos de cátedra y llevar a cabo distintas tareas, tales como ofrecer instancias de práctica adicionales y responder al alumnado preguntas relacionadas con el contenido o con la vida y afiliación académica.

Por último, y dado que la adscripción representa una instancia de práctica dentro de la formación docente, es pertinente definir qué se entiende por práctica y por formación docente; también es relevante identificar qué otras oportunidades se encuentran disponibles para que el grupo de estudiantes del profesorado adquiera experiencia. En el ámbito de la educación, Dewey (2007) afirma que la práctica debe perseguir un fin específico, así como también fomentar la reflexión constante y activa. Además, Ferry (1997) define la práctica como aquellas situaciones concretas en las que se hace uso de los conocimientos sobre las ciencias de la educación, de modo que se puedan realizar elecciones pedagógicas.

Otro aporte que es de suma importancia para comprender el concepto de prácticas docentes es el de Sanjurjo (2020), quien sostiene que la formación docente implica tanto la comprensión de los contenidos como la comprensión de "cuestiones acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los sujetos de aprendizaje, de los contextos en los cuales llevamos a cabo las prácticas" (p. 25). Por otro lado, Schön (1992) sugiere que hay un espacio denominado *prácticum*, entendido como una de las formas en que futuros docentes pueden aprender de su práctica. Este autor enfatiza que la idea de *prácticum* es importante pues se trata de una especie de acercamiento a la vida real que el grupo de estudiantes hará en su futuro profesional.

En este contexto se entienden las prácticas docentes como situaciones específicas en las que se entran cuestiones disciplinares, con la educación en general y con el *ser* docente que habita en quienes se están formando. La etapa inicial de formación va trazando rumbos que luego se irán flexibilizando, adaptando y renovando en la medida en que se adquiere experiencia. Siguiendo los lineamientos de Contreras (2010), formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo, y las pedagogías necesitan de la mediación personal, tienen que sostenerse en la experiencia y en su saber. El sentido que aquí se le brinda al término experiencia supera la idea de los sucesos vividos y experimentados a lo largo de nuestras vidas, ya que se trata de aquello que nos pone en una situación novedosa, nos pone a pensar y revela la pregunta del sentido de las cosas. Tiene que ver con una experiencia que nos permite contemplar lo vivido buscando su novedad, aquello que lo hace diferente y lo interpela.

A lo largo del tiempo, en Argentina, la formación docente se vio marcada significativamente por diferentes tradiciones educativas, por lo que no pueden pasarse por alto a la hora de definir lo que se entiende por práctica docente, y, por lo tanto, a la adscripción. De acuerdo con Davini (2001), se pueden encontrar diferentes tipos de tradiciones.

La primera tradición, llamada *normalizadora-disciplinadora*, según la cual se entiende la educación como un proceso socializador que permitía la transmisión de comportamientos, pensamientos y valoraciones. Se hacía un claro énfasis no solo en el “deber ser” sino también en el “saber hacer”, es decir, la formación se entendía desde una perspectiva meramente instrumental (Davini, 2001, p. 26). A principios del siglo XX, empezó a surgir la tradición *académica*, la cual cuestionaba la formación pedagógica y metodológica, otorgándole un mayor valor a las disciplinas e investigaciones científicas.

De acuerdo con este enfoque, la formación era considerada “trivial, si carecía de rigor científico y una pérdida de tiempo en cursos ‘vagos’ y ‘repetitivos’” (p. 16). Solo aquellos estudios que se acercaban a las ciencias básicas poseían estatus académico. Por lo tanto, los docentes enseñantes debían conocer de manera sólida la materia a enseñar, mientras que la formación pedagógica era considerada un obstáculo para alcanzar dicho fin. La tercera tradición, denominada *eficientista o tecnicista*, entendía al docente como un técnico ejecutor de la enseñanza. Entre las décadas de los 60 y 70, la escuela estaba asociada a la situación económica de la época, por lo que su función primordial era producir recursos humanos a través del desarrollo de una gran variedad de técnicas que respondieran a la demanda de la industria.

En los años 70 y 80, se produjo un quiebre tanto a nivel didáctico como sociopolítico. En relación con el primero, se tomaron en consideración aquellos métodos de enseñanza que contemplaban la diversidad de las escuelas. A nivel sociopolítico, se enfatizaba el papel de los docentes como “intelectuales críticos” y autónomos; asimismo, se entendía la enseñanza como una actividad, cuya complejidad estaba en relación directa con los diferentes escenarios en los que se concretaba (Contreras, 2018).

Así se ha instalado la noción de la formación docente como una “empresa de bajo impacto” (Liston & Zeichner, 2003), lo que implica que lo aprendido durante la formación inicial es olvidado e ignorado tras insertarse en el mercado laboral. Así, se fomenta la idea de la necesidad de que los docentes se sometan a procesos de constante capacitación, que asistan a congresos, seminarios, cursos, etc., produciéndose así una desvalorización de la formación inicial.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el estudio realizado, se ha optado por un enfoque de corte cualitativo. Las investigaciones cualitativas buscan interpretar la realidad social y comprender la conducta de las personas utilizando técnicas tales como entrevistas y observaciones (Denzin y Lincoln, 2015). Tienen como objetivo obtener, de manera inductiva, perspectivas y puntos de vista del grupo de participantes y pretenden evidenciar la pluralidad de voces que existe en la vida social (Scribano, 2013). Mendizábal (2006) caracteriza las investigaciones cualitativas como aquellas que poseen un diseño flexible. En una primera instancia, Mendizábal define el diseño como lo que “articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación” (p. 65). Luego, se refiere al diseño flexible como aquel que tiene en consideración la posibilidad de cambio durante el transcurso de la investigación, previendo la posibilidad de que surjan nuevas interrogantes o eventualidades que exijan ciertas modificaciones en, por ejemplo, las preguntas iniciales de investigación. De esta manera, se produce un proceso circular, en contraposición al desarrollo lineal característico de los diseños estructurados.

El grupo de investigadores interactúa con las personas participantes utilizando su mismo lenguaje y permaneciendo dentro del mismo contexto. Lo anterior con el propósito de adquirir una visión holística de la complejidad de las situaciones sociales. Esta investigación se realizará bajo un enfoque cualitativo, puesto que nos adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz de los estudiantes que cursan la materia Proceso de la Escritura I, en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los relatos de sus experiencias nos ayudaron a comprender sus percepciones en torno a quienes adscriben a la materia.

En la etapa inicial de la investigación consideramos a la totalidad de estudiantes que cursaron Proceso de la Escritura I (un total de 66 alumnos) durante el año 2019, en la carrera del Profesorado de Inglés (último grupo que participó de la materia de manera presencial plena, previo a la afectación de la pandemia causada por el COVID-19). Decidimos trabajar con este grupo precisamente por haber cursado la materia de manera presencial, pues estos estudiantes tuvieron un contacto directo y cara a cara tanto con el equipo docente como con sus pares. Asimismo, sus recuerdos en relación con quienes se adscribieron a la materia fueron más vívidos debido a la cercanía física y temporal.

Para la primera etapa de la investigación, se utilizó un cuestionario que se les hizo llegar vía correo electrónico. Las preguntas estaban diseñadas para obtener información acerca del rol de quienes realizan adscripciones. Incluimos preguntas como: ¿Cómo describirías la figura de quienes se adscriben a la materia? ¿Conoces las actividades y tareas que deben cumplir? ¿Cuáles son? ¿Has requerido la asistencia de alguna persona adscripta en las materias que has cursado? ¿En cuáles? ¿Cuál fue el motivo por el cual decidiste recurrir a adscriptos?, entre otras.

Las personas encuestadas respondieron las preguntas sin intervención directa de las investigadoras. El empleo de este instrumento tuvo tres propósitos: en primer lugar, identificar qué conocían los y las participantes en cuanto a la figura de quienes se adscriben a materias; segundo, delimitar la muestra y trabajar únicamente con los relatos de quienes habían tenido alguna experiencia con personas adscriptas. Finalmente, facilitar al grupo de participantes un primer contacto con el tema para que luego fuesen capaces de profundizarlo en sus relatos escritos.

Una vez realizados los cuestionarios, se buscaron estudiantes que particularmente hubiesen requerido la asistencia del grupo de adscriptos y les solicitamos que relataran por escrito su experiencia en la interacción sostenida. Esta muestra quedó reducida a 10 estudiantes (este número resultó entre quienes habían requerido asistencia en alguna ocasión y quienes deseaban continuar participando de la investigación). Para generar el relato propusimos algunas preguntas disparadoras que podían o no utilizar, por ejemplo: ¿Cómo describirías la relación académica, social e interpersonal entre estudiantes y adscriptos/

as? o ¿De qué manera crees que la relación entre estudiante y adscripto (a) afecta tu desarrollo académico? Buscamos que el grupo de participantes pudiese compartir con libertad sus opiniones, pensamientos y sentimientos en relación con aquellos estudiantes adscriptos en la cursada en cuestión.

Chase (2015) entiende que las investigaciones con enfoque narrativo conforman un subtipo de la investigación cualitativa. Según la autora, los relatos pueden realizarse de forma oral o escrita y su extensión puede variar según lo que se quiera contar: puede tratarse de una historia breve sobre un tema en particular o puede extenderse tanto como la vida completa de quién la cuenta. De este modo, “la narrativa convierte al *self* (el narrador) en protagonista, bien como actor, bien como observador interesado en la acción de los demás” (p. 70). Además, la narración resultante se produce en un contexto específico, con un objetivo determinado y para una audiencia particular (Chase, 2015).

Por otro lado, Goodson (2017) sostiene que en la comunidad de investigadores contemporáneos se puede percibir un consenso: estamos viviendo en una era de narrativa, pero, agrega que la realidad es más compleja aún, ya que, si bien las narrativas e historias son parte de una moneda corriente, estamos entrando en un período muy particular: en el de los relatos de vida y las narrativas en pequeña escala. En el pasado, se tuvo una serie de grandes narrativas, de intenciones humanas y de un progreso que se ha desarrollado exponencialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, hacia fines de ese siglo se presencia el colapso de las grandes narrativas para comenzar a sumergirnos en aquellas de pequeña escala.

La narrativa se mueve así hacia versiones más pequeñas y más individuales (Goodson, 2017) para entrar en la era de las pequeñas narrativas. En nuestra investigación encontramos pequeñas narrativas que describían claramente las vivencias del grupo de participantes con respecto a la relación e interacción mantenida con las personas adscritas. Asimismo, observamos cómo determinados acontecimientos clave y otras experiencias sociales se representaban a través de las narrativas del grupo de participantes, para sacar a la luz la relación entre los procesos sociales y las vidas personales, contraponiendo la cultura de la fragmentación propia de los análisis de datos basados en la codificación.

Para realizar el análisis propiamente dicho, se organiza la información en dos momentos, que no impidieron el manejo recursivo de la información, sino que, por el contrario, favorecieron el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero se trabajó individualmente con cada narrativa. En el segundo, por medio de un análisis horizontal de todos los relatos de los participantes, se realizó la re-conceptualización de los textos de campo en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 2006), con miras a responder las preguntas de la investigación.

Estos dos momentos representaron la construcción narrativa densa de la investigación; momento en el que hicimos uso de una doble hermenéutica, que da cuenta de la imbricación existente entre el saber científico y el saber común y su interpretación. Desde nuestra perspectiva interpretativa rescatamos la hermenéutica como comprensión de lo social, por lo tanto en el análisis nos interesó otorgar significado e interpretar las experiencias humanas. Un segundo sentido es el que le otorgamos a través del análisis del relato extenso originado en el primer momento.

Se realiza el análisis de acuerdo con la capacidad del grupo de participantes para concentrarse en sus propias experiencias, creando cierta distancia del tradicional método orientado por el tema de análisis del material cualitativo. Así, en lugar de ubicar los temas distintivos en la medida que transcurre la lectura de los textos de campo, escuchamos primero las voces que habitan cada narrativa. Elegimos frases textuales extraídas de los relatos para instalarlas como hilos conductores que facilitaron primero deshilar esas tramas vitales para luego entrelazarlas nuevamente. El objetivo de esta estrategia es acercar el relato de quien narra al grupo de lectores y así hacer ver su frescura y autenticidad. Además, esta elasticidad narrativa nos acerca aún más a las relaciones posibles entre la construcción activa del *self* de quien narra y las circunstancias sociales y culturales que posibilitan y constriñen la narrativa.

Se analizan de manera exhaustiva los textos de campo. Al tratarse de una investigación cualitativa tuvimos en cuenta que el objetivo del análisis era obtener una comprensión holística, integral y compleja de las experiencias vividas (Yuni y Urbano, 2014). Extrajimos de los relatos dimensiones y categorías que nos permitieron llegar a un entendimiento más amplio en torno a la figura de estudiantes adscriptos en Proceso de la Escritura I. Entre las dimensiones que emergieron se anota: el saber-ser docente, la institución y los acontecimientos macro-sociales. Este artículo se centra en una de las dimensiones surgidas a partir de la lectura de los textos de campo, y firmemente posicionada en el proceso de análisis. Se trata del *saber-ser* docente que fue tomando fuerza en la voz del grupo de participantes y, a partir de allí, no se focaliza en el afecto y en la experiencia como dos categorías que constituyen esta dimensión.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Larrosa (2011) sostiene que la formación supone “cancelar la frontera entre lo que se sabe y lo que somos” (p. 35). De esta manera, hace hincapié en una dimensión de la formación a la que no se suele prestar atención y que es un eje fundamental; se trata de la relación entre el *saber* que se ofrece en el profesorado y el *ser* docente que trae la biografía de cada persona. El entramado tejido entre este *saber-ser* permite sufrir una trans-formación única que se constituye desde y hacia nuestra experiencia. Como se indicó en apartados anteriores, el estudio realizado arrojó tres dimensiones: el saber-ser docente, la institución y los acontecimientos macro-sociales. Este artículo en particular, y debido a la extensión y profundidad de cada una de ellas, se concentra únicamente en el saber-ser docente que, a su vez, dio lugar a dos categorías fuertemente marcadas: el afecto y la experiencia.

La formación docente bucea en nuestra experiencia, en el sentido de *lo que nos pasa* (Larrosa, 2011). Las oportunidades de trans-formación hacen la experiencia porque es la experiencia misma lo que las hace formativas. Ofrecen la posibilidad de pensar-se, como fuente de saber y de ser. Es así que el oficio de docente lo hace la propia persona, con lo que es y lleva incorporado. Al enseñar no solo enseñamos un saber disciplinario sino nuestra propia relación con el saber, *somos* presencia y convertirse en docente tiene mucho que ver con elaborar esa presencia. Pensamos los modos en los que se establecen las relaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa; indagamos en lo que trae como propio, como producto de nuestras vivencias; nos involucramos en las situaciones educativas.

Se descubre lo que se tiene que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de *ser* y de *estar* y de esta manera develamos si es eso lo que requiere nuestra acción educativa. Nos formamos como personas docentes desde que iniciamos nuestra biografía escolar y al pasar por el profesorado nos constituimos desde lo que somos y lo que se sabe. Quienes participan en adscripciones son personas docentes en formación; están transitando sus propias experiencias, aquellas que les permiten trans-formarse y están descubriendo su propia presencia. En relación con esto uno de los participantes de esta investigación manifestó

Aunque sea una exageración, creo que “salvavidas” puede aplicar a ellos [adscriptos y adscriptas]; sus consejos, sean sobre cosas meramente académicas, cómo uno puede mejorar su escritura, prepararse para exámenes o trabajos prácticos (tps), o cosas más personales como como tratar con la frustración o con problemas con la materia, pueden ayudarte a salir de situaciones difíciles durante la cursada y, como dije, pueden funcionar como guías para los estudiantes.

La voz de este estudiante dio cuenta del valor atribuido al acompañamiento del grupo de adscriptos. Como señala Contreras Domingo (2010), formarse para la enseñanza depende de una “cultura personal” (p. 65) que tiene que ser verdadera y sentida. Se trata de lo que Day denomina como “amor pedagógico” (2014, p. 43) que trae consigo el instinto de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes, y esta cualidad es

el afecto que otorga significado a su tarea. La complejidad del afecto demanda una elevada capacidad de empatía (Porta y Flores, 2013), que implica ser capaz de percibir y sentir la realidad del otro. Formarse como persona docente es necesariamente hacer algo consigo mismo. Se trata de mirar al estudiantado y atender a la relación que se establece con ellos. Esto genera una transformación en la enseñanza, pues adquiere mayor importancia la necesidad de permanecer atentos al modo de interaccionar y lo que se entra en juego en la relación con los y las estudiantes.

Otro elemento que constituye la dimensión afectiva del *ser* docente es el acompañamiento como guía. Esto no se logra mediante una instrucción específica sino a partir de la propia la experiencia. En su investigación sobre los trayectos de formación docente en profesores universitarios sin formación sistemática, Ickowicz (2004) afirma que los docentes encuentran en sus propias experiencias como estudiantes, sobre todo durante el período universitario, trazas de su formación pedagógica. Es en este ámbito donde se desarrolla un vínculo casi artesanal entre “maestro y discípulo”, donde uno es el guía y el otro aprende los secretos del oficio a través de las experiencias compartidas.

Esto nos remite a las preguntas de Bain (2006) cuando, por ejemplo, plantea ¿Docente, se es o se hace? Y en esta conjugación de ser persona docente y el hacer-se en el paso por el profesorado es donde cobra vida el valor del afecto, de la empatía, del poder guiar a otro(a). En la voz de un participante se señaló que en un momento se vio en el predicamento de decidir entre dejar la materia o ir al recuperatorio del primer examen, el cual no quería hacer debido a la extrema frustración que sentía en el momento. Él planteó que, si bien podía dejar la materia e intentar el próximo año, realmente no tenía nada que perder en el recuperatorio. Sacando otros consejos más orientados a la escritura que me dio, esta acción fue importante, no sólo porque pasé dicho recuperatorio pero también porque tuve la suerte de promocionar la materia.

Aunque no son características que solo se limiten a adscriptos de PE1 [Proceso de la Escritura I], creo que paciencia y buena predisposición son importantes características en un adscripto. Por ejemplo, durante mi cursada, siempre pude sacarme una extensa cantidad de dudas gracias a los adscriptos, generando un sentimiento de estar acompañado durante la materia.

Bain (2006) sostiene que las buenas personas docentes tienden a generar una gran confianza en el alumnado. También señala que “a menudo se muestran abiertos con los estudiantes y puede que de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animen a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida” (p. 30).

Hablar desde el corazón, desde la propia experiencia también transforma. Formar-se como personas docentes implica necesariamente hacer algo con nosotros mismos y, más que determinar qué es lo que el estudiantado puede o no hacer o qué se debe obtener del grupo, estar dispuestos a atender la relación que construimos con ellos y con las situaciones en las que se ven inmersos. Se trata de un cambio de mirada en cuanto a *de qué se trata la docencia*, en qué consiste formar-se y refleja una transformación que requiere un sentir la enseñanza como “estar atentos al modo como entramos en relación y lo que se pone en medio en la relación con nuestros alumnos” (Contreras Domingo, 2018, p. 66). Otra voz participante agregó

Por ejemplo, uno de los consejos que más recuerdo es el que, a pesar de que en IE1 los profesores esperan cierto estilo de escritura (uno muy contenido, seguro y muy estructurado), esto no quiere decir que futuras materias sean así. Si bien no capté completamente este consejo en su momento, terminé de entenderlo el año pasado cuando cursé Comunicación Integral. Además, debido a la cercanía del adscripto, muchos estudiantes se sienten más cómodos acercándose a ellos para hacerles consultas sobre el material o, al menos en el caso de Proceso de la Escritura I, acerca del proceso de la escritura en sí.

La formación docente necesita de la mediación personal, tiene que sostenerse en la experiencia y en el saber que la constituye. Es esta mediación la que debemos permanecer planteándonos en nuestra tarea como educadores. Esto implica buscar una forma de saber vinculado a sí, que conlleva lo vivido y no se desprende de aquello que nos ha afectado, sino un saber que está siempre en movimiento, que implique un afectado y un afectante, que construya experiencias que nos inviten a pensar-nos una y otra vez. "El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto de alguien) nace de lo vivido y de lo pensado como propio [...] y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal" (Contreras, 2010, p. 68). Se trata de formas de conocer que develan el vivir, que inspiran y orientan a quienes las reciben. La siguiente voz declaró

Como mencioné, durante mi cursada en IE1, sentí cierto acompañamiento por parte de los adscriptos; esto es similar a lo que se siente con compañeros de cursada. Por ejemplo, durante mi cursada, siempre pude sacarme una bastante extensa cantidad de dudas gracias a los adscriptos, generando un sentimiento de sentirme acompañado durante la materia.

Mucho se ha escuchado acerca de la necesidad de encontrar coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en la formación docente. Esta voz anhela expresar el acompañamiento que recibió, un hacer que se siente. En el permanente e incansable *aprender a ser docentes* sentimos que hay un "otro", una "otra" que necesita ser acompañado (a). El apoyo al proceso de aprendizaje no se experimenta tanto por lo que se dice como por lo que se hace. Por nuestra presencia, por nuestro *estar siendo*. La educación se sostiene a partir de los lazos y puentes que generamos y que cuidamos. El saber-ser docente interpela la vivencia, nos permite experimentar relaciones y atender lo que hay en ellas, lo que articulan y abren. La formación docente nos capacita para que "cada uno, cada una, pueda cultivar su disposición de apertura al otro." (Contreras, 2010, p. 79).

CONCLUSIONES

La investigación realizada, en su condición cualitativa y narrativa abrió las puertas hacia un horizonte de carácter ilimitado. Fue recursiva e integradora en su indagación. Cada conceptualización realizada dio lugar a una o muchas por venir. En respuesta a sus propias características, la investigación no tuvo como propósito controlar, predecir, generalizar, explicar ni brindar datos numéricos. Por el contrario, lo que buscamos fue particularizar y comprender la perspectiva de los participantes dentro del paisaje de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) que cada uno nos brindó con su propio relato. Por este motivo, y atendiendo a las particularidades de la investigación cualitativa y su multidimensionalidad (Chase, 2015), no buscamos brindar una conclusión que generalice la información proveniente de los textos de campo, sino que trazamos reflexiones finales originadas en datos ricos, profundos e individuales.

Al iniciar el estudio que dio lugar a este artículo se tenía interrogantes relacionadas con la percepción de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en torno a la figura de quienes adscribían a la materia Proceso de la Escritura I, las tareas que debían cumplir y a la necesidad del alumnado de contar con asistencia del grupo de adscriptos. Es por ello que el propósito de esta investigación fue comprender cómo el alumnado percibía el aporte de estudiantes adscriptos en dicha materia.

De esta manera se logró identificar tres grandes dimensiones: el saber-ser docente, la institución y los acontecimientos macro-sociales. Nos sedujo de una manera muy particular la primera, el saber-ser docente que, a su vez, abrió dos categorías fuertemente marcadas: el afecto y la experiencia. De los relatos capturados asomaron anhelos, esperanzas, afán de superación, afecto, sensibilidad y compromiso. A partir de los relatos del grupo de participantes se dieron hallazgos significativos, referentes a un camino

de tono afectivo, que transita en paralelo con las conceptualizaciones teóricas formuladas en la literatura pedagógica, básicamente en la *urdimbre intelecto afecto* (Porta y Flores, 2013).

Los aportes de esta investigación pueden servir para que personas docentes que convoquen adscriptos en sus cátedras, puedan confirmar la importancia de la presencia de quienes adscriben dentro de los equipos de trabajo. No solo por la colaboración intra-cátedra que puedan aportar sino por el vínculo que puedan establecer con el alumnado. Asimismo, permite concientizar dentro de la comunidad educativa universitaria, la relevancia que tienen las adscripciones en la construcción del *saber-ser* docente (Contreras, 2018).

A partir de los textos de campo la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en situaciones diversas. Se trata de un movimiento de subjetivación de lo vivido, que entra en relación con la existencia propia. Se relaciona con la manera en que nos apropiamos de lo vivido, experimentado y conocido; de los procesos por los cuales *biografiamos* (Delory-Momberger, 2014) o damos forma singular a los acontecimientos de nuestra existencia y les otorgamos sentido para transformarlos en recursos experienciales originales y únicos.

La formación docente es un saber constituyente de la experiencia que toma aquellos saberes constituidos y los hace propios. En cada formación entra en juego una relación interpersonal en la que una persona posee una competencia profesional para enseñar, educar, formar, cuidar, aconsejar, acompañar, etc. en tanto que la otra se encuentra en una situación en la que se nutre de la competencia de la primera. Es una relación que se produce de “universo de experiencia” a “universo de experiencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 696). Es el saber de la experiencia el que está representando el lugar desde el que miramos al mundo y lo interpelamos.

En todo momento estamos *biografiando*, inscribiendo la experiencia en esquemas que se organizan a partir de nuestros gestos, comportamientos y acciones; estamos narrando-nos a través del tiempo. Metabolizamos la experiencia vivida (Delory-Momberger, 2014) y constituimos acumulativamente nuestros recursos experienciales que pasan a formar una reserva de conocimientos disponibles que se utilizan como sistema de interpretación de experiencias pasadas y presentes que anticipan y dan forma a las experiencias por venir.

Es fundamental que estudiantes adscriptos a la docencia interpreten sus espacios en el marco de las adscripciones como ejemplos que nutren, como experiencias educativas que les muestren no sólo una posibilidad pedagógica relevante, sino que puedan ponerlas en contraste con experiencias personales, con la necesidad de repensar el sentido educativo de la enseñanza. Asimismo, es necesario que reflexionen acerca de cómo habitar el aula como un lugar en el que se teje activamente lo que se dice y lo que se hace, en el que encuentren nuevos aportes de otras experiencias y saberes entre lo que se piensa y se siente.

Es, además, necesario que encuentren en el aula un espacio para reencontrarse con propuestas, ideas y cursos de acción. También es esencial que quienes se adscriben a la docencia tomen conciencia de las representaciones que cada quien se hace de su existencia y en la historia que se construye escribiendo su propia vida, captando las experiencias desde la vinculación de cada quien con su propia historia y así *biografizar* los momentos, los esfuerzos, los espacios que se habitan y las tareas que se desempeñan en esos espacios dando singularidad a las situaciones vividas. Que consideren cada situación como un momento y un lugar de una historia singular que es *la propia*, que compone la trama y el sentimiento de una experiencia única.

Las tendencias contemporáneas relacionadas con el desarrollo y desempeño docente han dado un vuelco con respecto a las anteriores. Se respira el aprendizaje social, los nuevos desafíos muestran que el aprendizaje se concreta y desarrolla más allá de los límites de la mente individual. Lo individual y lo social están integrados en un entramado en el que juntos, se potencian. El aprendizaje constituye una

comunidad activa de experiencia influenciada por el ambiente, el contexto, la interacción y la situación (Contreras, 2018).

Se cierra este artículo con las palabras de Dewey (2004) quien hace referencia a la formación en tanto actividad que tiene sentido en el presente “Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo” (pp. 58-59).

REFERENCIAS

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.
- Camilloni, A. (2010). *Herramientas para la educación experiencial en el currículo universitario*. Notas sobre la inclusión de aprendizaje-servicio en el currículo universitario. Seminario dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Vol 4*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore Eds. *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Contreras Domingo, J. (2010). Saber y ser en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-68.
- Contreras Domingo, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Francis Salazar, S., y Marín Sánchez, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29.
- Goodson, I. (2017). *The Roudledge international book on narrative and live history*. London, England: Roudledge.
- Ickowicz, M., (2004). La formación de profesores en la universidad. *Revista del IICE*, 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Fundación Paideia.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona, España: Gedisa.
- Ojeda, V. y Salandro, 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 Ciencias de la Educación, UBA). Investigación sin publicar. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Plan de Trabajo Docente. (2018). Proceso de la Escritura I. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Porta, L. y G. Flores (2013). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Sanjurjo, L. (2020). Los dispositivos para la formación en las prácticas. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Scribano, A. (2013). *El proceso de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Soldberg, V.; Droblas, M.; Rodríguez, G.; Ulloa, G. y Viñas, W. (2007). El adscripto, ¿quién? conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. Recuperado de Actas de Congreso de V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. Pág. 6.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (1994). Ordenanza del Consejo académico N° 617. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (1997). Ordenanza del Consejo académico N° 0642. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (1999). Plan de Estudios. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2007). Ordenanza del Consejo académico N° 1606. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2007). Ordenanza del Consejo académico N° 1805. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (Vol. 2). Córdoba, Argentina: Brujas.