

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Estudiantes del Profesorado de Inglés: sujetos, trayectorias y valoraciones

Pacífico, Andrea María; Ibáñez, María Susana*; Bonadeo, Flavia***

Resumen

Este estudio se propone contribuir a la comprensión de los contextos con los que interactúan los estudiantes del profesorado de inglés, sus valoraciones acerca de sus recorridos educativos y sus concepciones en torno a la profesión docente. Se implementaron encuestas, entrevistas y talleres que fueron procesados estadísticamente y según los principios del análisis crítico del discurso. Los estudiantes constituyen un grupo relativamente homogéneo, en su mayoría mujeres oriundas de Santa Fe (provincia). Se narran como estudiantes de inglés por su afinidad con la disciplina. Visualizan sus propias trayectorias ligadas primordialmente a decisiones personales. Se percibe un desdibujamiento de las intervenciones institucionales y sociales y quedan fuera de su alcance las reflexiones en torno a las mediaciones curriculares. La mayoría identifica a las escuelas secundarias donde ejercerán la tarea docente como aulas casi aisladas; no aparecen en sus relatos los contextos organizativos que sostienen la formación que en ellas se despliega.

Palabras clave: formación docente en inglés; estudiantes; trayectorias; valoraciones

El presente artículo se basa en una investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, Convocatoria 2011. Presentado el 06/09/15 y admitido el 18/03/16.

AUTORAS: * Instituto Superior de Profesorado n.º 8 Almirante Guillermo Brown, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. ** Instituto Superior de Profesorado n.º 8 Almirante Guillermo Brown.

CONTACTO: andpacifico@yahoo.com.ar



Students of English Teacher Education: trajectories and evaluations

Abstract

The focus of this study is the English Teacher Education students, the sociocultural contexts they interact with, their perceptions of the teaching profession and the evaluations they make of their trajectories. The researchers implemented surveys, focus groups and interviews and the data was analyzed statistically and following the principles of Critical Discourse Analysis. The participants can be described as a relatively homogeneous group; they are mostly female and they were born and live in Santa Fe province. Their narrative identities as students are mostly constructed around their affinity with English. The assessments of their trajectories are closely connected to individual factors; the participants rarely relate their academic paths to social, institutional or curricular factors. A vast majority of the participants characterize the schools where they see themselves teaching as single, isolated classrooms; the political and organizational contexts schools are part of are absent in the students' projections.

Keywords: English Teacher Education; students; trajectories; evaluations

Estudantes para Professores de Inglês: sujeitos, trajetórias e avaliações

Resumo

Este estudo visa contribuir para a compreensão dos contextos com os que interagem os estudantes do curso de letras- inglês, suas avaliações dos seus percursos educativos e suas concepções a respeito da profissão docente. Foram implementadas enquetes, entrevistas e oficinas, depois processadas estatisticamente e segundo os princípios da análise crítica do discurso. Os estudantes constituem um grupo relativamente homogêneo, em sua maioria mulheres nativas de Santa Fe (província). Referem-se como estudantes de inglês pela sua afinidade com a disciplina. Concebem suas próprias trajetórias ligadas principalmente a decisões pessoais. Percebe-se uma indefinição das intervenções institucionais e sociais não se produzem reflexões em torno das mediações curriculares. A maioria identifica as escolas de ensino médio onde vão exercer a tarefa docente como salas de aula quase isoladas; sem referir aos contextos organizacionais que suportam a formação que nelas se desenvolve.

Palavras-chave: formação docente em língua inglesa; estudantes; trajetórias; avaliações

I. Introducción

I.1. Presentación de la problemática y justificación del estudio

El Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado n.º 8 «Almirante Guillermo Brown» transita un momento histórico de innovación y de desafíos sin precedentes: las nuevas juventudes, la transformación de la escuela secundaria, la incorporación de las TIC a los escenarios educativos, el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario y las resoluciones 167/12 (Consejo Federal de Educación) y 2373/12 (Ministerio de Educación). Se suman a esto las preocupaciones propias de la formación de docentes para el nivel secundario y otras más específicas de la formación docente en lenguas extranjeras. Se ha identificado una tensión entre la formación especializada en la disciplina y la formación pedagógica como característica de la formación docente inicial para la educación secundaria, destacándose la preeminencia de la primera por sobre la segunda (Terigi, 2009; Ministerio de Educación, 2011a), y el Profesorado de Inglés no es ajeno a esta tensión. Al mismo tiempo, circula con fuerza una representación acerca de la imposibilidad de aprender y enseñar lenguas extranjeras en la escuela secundaria (Ministerio de Educación, 2011b), nivel al que, paradójicamente, se orienta la formación.

Por otra parte, los interrogantes en torno a los rasgos de aquellos estudiantes que deciden estudiar Profesorado de Inglés forman parte de los debates que se suscitan entre los docentes. La tensión entre el estudiante ideal y los estudiantes reales que hoy eligen habitar las aulas del Instituto suele presentarse en estas discusiones; muchas veces sucede que, el estudiante que los docentes encontramos en las aulas porta rasgos que no son los esperados o imaginados, lo que puede llevar a prácticas expulsivas. Para transformar las prácticas docentes en el Profesorado de Inglés de una manera significativa, se hace preciso dar cuenta de representaciones de larga data para ponerlas en tensión con las demandas que surgen a partir de políticas educativas de universalización e inclusión, ya que eso permitiría orientar las prácticas a los estudiantes reales y educarlos para fortalecer esas políticas inclusivas.

Para hacer un aporte a esta construcción se nos planteó como necesario conocer primero acerca de los contextos socio-culturales de los estudiantes que eligen ser profesores/as de inglés, de sus trayectorias educativas y de sus apreciaciones y valoraciones en cuanto a la docencia y la formación que transitan. A los efectos de aproximarnos a sus trayectorias, identidades y proyecciones recurrimos a las voces de los estudiantes a través de

encuestas, entrevistas y talleres. Se espera que el conocimiento generado en este trabajo permita, por un lado, atender a las singularidades de los estudiantes, y, además, saldar la brecha entre sus identidades narrativas y los supuestos que portamos los docentes acerca de ellos para mirar, pensar e intervenir de un modo renovado.

El siguiente apartado presenta los antecedentes sobre los que se basó la investigación y los fundamentos teóricos que le dieron sustento. A continuación describiremos la metodología que se adoptó para abordar las características socio-culturales de los estudiantes, sus identidades narrativas y sus representaciones discursivas sobre la docencia, para luego exponer los resultados obtenidos y desarrollar nuestro análisis.

1.2. Aproximaciones teóricas

Los estudiantes del nivel superior, los graduados y los docentes, entre otros actores del sistema educativo, han sido objeto de estudio de diversas investigaciones (Panaia, 2011; Tenti Fanfani, 2005, 2010; Abdala *et al.*, 2011), que comparten un cierto grado de acuerdo en cuanto a los datos que se requieren para dar cuenta de las características de los sujetos implicados en un determinado universo: género, edad, procedencia, escuela de la que egresan los sujetos, entre otros. Para aproximarse a los recorridos formativos de estos sujetos se incorporan además trayectorias académicas y laborales (Paoloni *et al.*, 2009) o historias educativas, experiencias vividas por las personas e historias sociales y biográficas (Nicastro y Greco, 2009).

1.2.1. Trayectorias académicas: sentidos y alcances

La bibliografía consultada muestra que hay diversas conceptualizaciones de las trayectorias académicas y que se presentan diversas metodologías para su abordaje. En nuestro país, los estudios sobre los fenómenos que involucran el rezago y el abandono en las instituciones de educación superior comienzan a integrar la agenda de las instituciones de nivel superior a partir de la década de 1990. El análisis de estas cuestiones involucra buscar indicadores que permitan visualizar los recorridos formativos, curriculares y académicos.

El estudio de las trayectorias, de modo más frecuente y desde una perspectiva positivista, se realiza a partir de aspectos cuantificables. Tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar aparecen como las dimensiones que se consideran más adecuadas para medir trayectorias académicas. Esta postura sostiene que el concepto de trayectoria «refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte)

durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios» (Altamira Rodríguez, 1997: 26). En esta perspectiva, la dimensión **tiempo** refiere a la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación, continuidad entendida como ritmo normal en los estudios. La dimensión **eficiencia escolar** se define como las formas en que los estudiantes aprueban y promocionan los espacios curriculares a través de las diversas oportunidades de exámenes. Finalmente, en relación al **rendimiento**, se define como el promedio de calificaciones obtenido por el alumno en las asignaturas en las cuales se ha presentado a rendir examen.

Para García de Fanelli (2004), la **tasa de graduación y sus variantes**, que miden el progreso a lo largo de la carrera, constituyen adecuados indicadores de la **eficiencia interna** de las universidades bajo ciertas condiciones, por lo que la autora sostiene que resulta necesario diseñar instrumentos que permitan determinar la calidad de los productos que se logran (egresados), así como también controlar efectos atribuibles a factores exógenos al accionar de las instituciones (habilidad académica previa al ingreso y al tipo de disciplina específica). Medidas del **rendimiento académico** como el cociente entre la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de materias rendidas por un alumno, ponderadas a su vez por el promedio de calificaciones obtenidas y la relación entre el número real de años necesarios para producir un egresado y el ciclo normal educativo, también son para esta autora indicadores de la **eficiencia interna**.

Los enfoques incluidos en este apartado permiten acercamientos cuantitativos a las trayectorias estudiantiles. Sin desconocer la importancia de los indicadores señalados por estos autores, consideramos que los datos estadísticos son sólo una primera aproximación a la temática de las trayectorias, ya que las estadísticas por sí mismas no explican comportamientos. Es por esto que, más allá de la cuantificación que pueda hacerse a partir de las categorías arriba descritas, resulta necesario reconocer también los diferentes aspectos que dan sentido a las trayectorias académicas y que lleva a abordarlas cualitativamente, abordaje sobre el que reflexionamos en el siguiente apartado.

1.2.2. Otra mirada sobre las trayectorias

En acuerdo con Nicastro y Greco (2009: 57-8) pensamos que «...mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple (...) no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar (...) el

trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones».

Si bien un diseño curricular establece un itinerario modelizado –una trayectoria teórica–, los estudiantes construyen sus recorridos en forma de avances, atajos, interrupciones, desvíos y tiempos diferentes a los prescritos (Nicastro y Greco, 2009: 23-4). A partir de las consideraciones que hace Bourdieu (1997, en Cols 2008: 5), quien se refiere a la trayectoria como

«la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (...) dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir (...) relacionalmente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas».

Cabe destacar que si bien las trayectorias de formación son construcciones individuales, sólo pueden comprenderse en relación a un campo social más amplio en el cual aparece la institución formadora.

Acercarnos a estas trayectorias involucra también concebirlas en el marco de una historia (Nicastro y Greco: 26), atravesada por otras trayectorias –familiares, escolares, laborales, políticas, culturales (Cols, 2008: 6)–, y en el contorno de un lugar particular: la organización educativa. Cada instituto formador, como organización educativa, traduce el mandato de la formación a una cotidianeidad con rasgos y regularidades propias (Nicastro y Greco: 40-1). El **régimen académico** de las instituciones, el «conjunto de regulaciones sobre las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder» (Camilloni, 1991, en Sburlatti y Toscano, 2010:1), es parte del campo en relación con el cual se construyen, y por lo tanto es apropiado estudiar las trayectorias de formación. El carácter elusivo de este régimen, que se encuentra distribuido tanto en diversos documentos (plan de estudio, reglamentos, etc.) como en prácticas consuetudinarias y que informa sobre diferentes temáticas (cursada, evaluación, acreditación, participación, regulaciones, responsabilidades, entre otros), puede en ocasiones dificultar e incluso obturar las trayectorias de los estudiantes (Sburlatti y Toscano, 2010: 1).

Cols (2008: 3) señala que una de las responsabilidades de los institutos es formar a los estudiantes en tanto estudiantes, además de como futuros profesionales; es decir, acompañarlos para que se apropien de las habilidades académicas y para que comprendan las expectativas que existen acerca de ellos. Puede suceder, de acuerdo a Sburlatti y Toscano (2010), que este aspecto de la formación se haga explícito y hasta se convierta en contenido,

o que se suponga que es responsabilidad de los estudiantes familiarizarse con él, con el régimen académico, al decir de los autores. Aquellos estudiantes para quienes la cotidianeidad de la educación superior no es parte de su capital cultural, son quienes podrían encontrar en la falta de explicitación un rasgo obturador en sus trayectorias, un obstáculo «que las haga devenir en lo que denomina *trayectorias no encauzadas*» (Sburlatti y Toscano, 2010).

Es en el campo social de la institución formadora, al decir de Bourdieu (en Cols, 2008) o en el entramado de variables presente en una organización educativa, siguiendo a Nicastro y Greco (2009: 44-6), que la trayectoria teórica –el relato canónico del plan– se concreta para cada estudiante. Las autoras profundizan en algunas de estas variables, como los significados que las instituciones les otorgan a las trayectorias y a la relación pedagógica. Las trayectorias pueden configurarse como una cuestión institucional o no; de verse como una cuestión institucional, pueden determinar las formas de acompañamiento al estudiante y las relaciones que entablan las instituciones con las normas. En general, se asocia el seguimiento de las trayectorias al acompañamiento de los estudiantes con más dificultades. En cuanto a la relación pedagógica, Nicastro y Greco destacan el valor de entender las trayectorias como recorridos que se van construyendo situacionalmente ya que esta comprensión polemiza con el modelo del estudiante «ideal», y permite darle la bienvenida a los ajustes, los cambios, los acomodamientos que quien recibe el legado de la transmisión realizará con él. Estos ajustes «son justamente el resultado de reconocer que los caminos que cada uno sigue no son exactamente iguales a los de quien lo precedió» (2009: 48).

En cuanto a la interrupción del avance, del progreso, Nicastro y Greco proponen mirarla como la oportunidad que tienen los estudiantes de buscar y encontrar nuevas formas de formarse, de reflexionar, de visitar espacios ya conocidos; no se visualiza como una pérdida de tiempo, sino como la necesidad de suspender un andar automático y pensar.

Las trayectorias pueden pensarse como un interjuego entre el estudiante y el instituto formador, «como recorridos subjetivos e institucionales», al decir de Nicastro y Greco (2009: 57). No es posible pensar la trayectoria del estudiante –situada, personal, construida– por fuera de las dimensiones y posibilidades previamente planificadas que ofrece la organización. La trayectoria es una actualización más de «el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado» (2009: 58). Estudiar y trabajar sobre las trayectorias de formación tiene que ver con acercarnos a los modos en que el estudiante se constituye como

estudiante y como futuro profesional en el marco de opciones posibles dentro de una institución particular.

Las trayectorias pueden pensarse así como procesos formadores de identidad para el estudiante, una identidad no cerrada ni esencialista, sino abierta a los cambios que ofrece el recorrido en una temporalidad donde las biografías, el presente y las proyecciones se entraman. Nicastro y Greco (2009: 60) sostienen que hablar de identidad en relación a las trayectorias es hablar de una narrativa acerca de «quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo, inacabadamente» y cómo nos pensamos en relación a y con los otros –docentes y alumnos–, ya que la educación es una experiencia de alteridad. Por su parte, Bolívar (2002: 5) afirma que «narrativizar la vida en un auto-relato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa)». Las identidades narrativas de los estudiantes en relación a sus trayectorias de formación se construyen situacionalmente en el instituto formador y en la carrera particular que han elegido. Los estudiantes no se piensan y narran a sí mismos en el vacío (Nicastro y Greco, 2009: 61), sino interpelados por otros que los han pensado y los piensan (un docente, un diseño curricular, un régimen académico). Por otra parte, las proyecciones imaginativas (Atkins y Mackenzie, 2013) tienen que ver con el futuro que los estudiantes pueden imaginar a partir de los materiales que les provee la comprensión de las normas que rigen sus vidas en el presente. La identificación y aceptación de esas normas también contribuye a conformar sus identidades narrativas, independientemente de los esfuerzos que hagan con el fin de autonarrarse y de autoevaluarse (Atkins, 2010: 1-2).

A partir de esta clarificación de sentidos, alcances y significaciones, esta investigación se sustenta en la necesidad de complementar ambas vertientes de análisis –cuantitativa y cualitativa– a los efectos de poder comprender lo complejo del paso de los estudiantes por las instituciones.

II. Acerca de las decisiones metodológicas

II.1. Decisiones en torno al diseño

La naturaleza compleja de nuestro objeto de indagación, que procura conocer y comprender la procedencia socio-cultural, las trayectorias educativas y las identidades narrativas de los estudiantes que eligieron cursar el Profesorado de Inglés, con la intención de contribuir a la implementación de prácticas transformadoras, nos interpeló a adoptar una metodología combinada, para

lo cual diseñamos instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, orientándolos a diferentes propósitos.

II.2. Primera etapa: relevamiento desde un enfoque cuantitativo

Con la intención de recabar información acerca de los contextos demográficos y socio-culturales de los estudiantes, implementamos a comienzos del ciclo lectivo 2012 una encuesta de 40 preguntas, la mayoría de ellas de opciones múltiples, que fue respondida en forma anónima y a través de un cuestionario digital. La encuesta indagó acerca de datos tales como género, edad, estado civil, procedencia, grupo familiar, clima educativo en el hogar, situación laboral, acceso a bienes culturales y trayectoria previa en el aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros. Se incluyeron dos preguntas abiertas en relación a las razones que motivaron la elección de la carrera y al grado de satisfacción con la formación transitada hasta el momento. La información obtenida a través de estas preguntas más tarde orientó el diseño y la implementación de otras instancias de recolección de datos. La encuesta fue contestada por 113 estudiantes de 1° a 4° año de los 180 inscriptos ese año y los datos fueron procesados estadísticamente.

En una segunda etapa se estudió el rendimiento académico de los estudiantes de 2° a 4° año a partir de la lectura y sistematización de los datos emanados de las fichas de seguimiento institucional: ingreso, materias aprobadas en examen final y calificaciones obtenidas. Se tuvieron en cuenta y correlacionaron dos índices, uno que intentó captar el avance en la carrera y otro que se propuso reflejar el promedio de las calificaciones obtenidas en los exámenes. Para construir el índice *avance* se dividió el total de las materias aprobadas por cada estudiante por la cantidad de años transcurridos desde el ingreso de ese estudiante a la carrera. Al mismo tiempo se calculó el promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en los exámenes finales, dando como resultado el índice promedio. La correlación entre estos dos índices mediante una multiplicación generó los valores que serán referenciados como desempeño académico. La muestra sobre la cual se pudo calcular el desempeño académico involucró a 120 estudiantes que fueron agrupados en tres segmentos diferenciados en cuanto a la cantidad de sujetos en cada uno, pero internamente homogéneos en cuanto a la relación entre el desempeño de sus integrantes y la trayectoria teórica prescrita por el plan de estudios. Por otra parte, se utilizó el listado de alumnos inscriptos a cada materia para poder así definir en qué año de cursado se encontraba cada estudiante. Se decidió que cada alumno pertenecía al año más avanzado del cual estuviese cursando materias. Por ejemplo, si

un alumno cursaba dos materias de primer año, tres materias de segundo año y una materia de tercer año; se consideró que pertenecía al tercer año.

Los datos emergentes de este análisis cumplieron dos propósitos: por un lado facilitaron la conformación de los grupos de estudiantes involucrados en las etapas posteriores de recolección de datos, al tiempo que nos permitieron un acercamiento a las trayectorias de los estudiantes desde una perspectiva cuantitativa.

Los datos contenidos en las fichas de seguimiento institucional se cruzaron con los desempeños de los estudiantes a los efectos de buscar algunas posibles recurrencias o asociaciones. El anonimato de la encuesta, que procuró generar mejores condiciones en las respuestas de los estudiantes, imposibilitó a su vez la consecución de mayor cantidad de cruces. Los datos identificados de los 120 alumnos fueron el género (mujer/varón/otros géneros) en un 100 %, la edad (nacido antes de 1987/nacido en 1987 o posterior) de 113 estudiantes (94,1%), la procedencia (ciudad de Santa Fe/ otros lugares –interior–) de 94 estudiantes (78,3 %) y la gestión de la escuela secundaria (estatal/privada) de 81 estudiantes (67,5 %).

II.3. Segunda etapa: relevamiento desde un enfoque cualitativo

A partir de un análisis preliminar de los resultados de las encuestas, se organizaron dos talleres con la participación de 12 estudiantes en cada uno de ellos. Para realizar la selección de estos estudiantes se decidió tener en cuenta seis variables: año de cursado, sexo, procedencia, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria a la que habían asistido y rendimiento académico. Se seleccionaron tres estudiantes de cada uno de los tres segmentos definidos a partir del estudio del rendimiento académico tratando de respetar las tendencias emergentes del análisis de las encuestas en cuanto a sexo, edad, procedencia y tipo de gestión de la escuela secundaria. Asimismo, se tuvo en cuenta el año de cursado para que cada grupo contara con participantes de 2º a 4º año. A estos nueve estudiantes se sumaron tres de 1º año seleccionados aleatoriamente, aunque nuevamente intentando contemplar las tendencias definidas por el análisis de las encuestas.

En el primer taller se les solicitó que escribieran una breve narración del momento en que decidieron ser profesores de inglés, y una exposición igualmente breve acerca de qué significa ser profesor de inglés hoy. A este trabajo de escritura lo siguió un debate sobre lo que habían escrito. En el segundo taller se les propuso dibujar su avance en la carrera, incluyendo las fuerzas que los beneficiaron y los obstáculos que encontraron. Para esto se les entregó una plantilla representando un camino, se les sugirió

la inclusión de elementos –rocas para los significados negativos, puentes para los positivos– a los que los estudiantes les agregaron otros, y se les pidió que incluyeran junto a cada elemento una breve descripción. Se les solicitó además que escribieran una oración afirmativa, una oración negativa y una pregunta expresando ideas sobre su formación. Luego los estudiantes intercambiaron sus dibujos y sus textos e interpretaron oralmente el texto de un compañero. Estas interpretaciones fueron provocando diálogos entre autores y lectores y un debate general sobre los sentidos comunicados. Esta propuesta buscó recolectar producciones discursivas de diferente naturaleza, cuyo tema fuera la formación recibida y cuya enunciación estuviera siempre guiada por los intereses de indagación de los talleristas.

Las producciones orales de los talleres se grabaron, transcribieron y analizaron en cruce con las producciones escritas y con las encuestas. Este primer análisis permitió identificar algunas narrativas identitarias y algunas representaciones y valoraciones de la docencia, de la enseñanza de inglés, de la escuela, de la propuesta formativa del Instituto, de qué significa estudiar y qué aprender, de los espacios curriculares que han transitado y se encuentran transitando, y acerca de los sujetos involucrados en los diferentes procesos educativos de los que los estudiantes han participado y de los que imaginan que van a participar.

Para profundizar en estas representaciones se entrevistó a tres estudiantes que habían participado en los talleres y cuyas trayectorias se encuadraban en los tres grupos descritos anteriormente. Se trató de una entrevista semi-estructurada, cuyo guión fue construido a partir de un análisis preliminar de los datos resultantes de los talleres. Los investigadores identificaron núcleos temáticos de interés y áreas de confusión y/o incompletud y en base a esto ordenaron el diálogo con los entrevistados. Así fue como a los estudiantes se les presentaron algunos puntos del análisis preliminar y se les solicitó que dieran su opinión, sumaran información, realizaran aclaraciones e incluso refutaran la interpretación de los investigadores. El análisis de las producciones escritas y gráficas, de las transcripciones de los talleres y de las entrevistas y de los resultados de las encuestas permiten describir trayectorias, abordar narrativas identitarias e indagar en las proyecciones imaginativas de los estudiantes, lo que da acceso a las apreciaciones y valoraciones de la docencia y de la formación recibida en la institución.

Como afirmamos anteriormente, las trayectorias pueden estudiarse estadísticamente mediante el análisis y la correlación de información cuantificable que, si bien aporta una mirada factible de ser generalizada, apaga las voces de los sujetos de esas trayectorias. Para capturar el costado vivencial de

las trayectorias y el papel que juegan las percepciones y las expectativas en la manera en que los estudiantes transitan la formación hemos encontrado de utilidad el concepto de **cronotopo** (Bajtín, 1981: 84), es decir la manera en la que el tiempo y el espacio se representan en el discurso narrativo, considerando que las trayectorias se desenvuelven en un tiempo biográfico y que transcurren en espacios educativos de diferente naturaleza. Para abordar el análisis de los discursos de los estudiantes en términos de trayectorias pasadas, presentes y proyectadas, y de sus valoraciones de la docencia, hemos revisado la manera en que recurren a **modalizaciones** y a **metaforizaciones**. Por **modalización** se entiende la manera en la que el hablante expresa creencias, obligaciones y actitudes (Heyvaert, 2003), y por **metáforas**, los modos de comprender un campo conceptual según conceptos que pertenecen a otro campo (Kovecses, 2002: 4).

III. Estudiantes del Profesorado de Inglés: perfiles, trayectorias y percepciones

III.1. Características socioeducativas

Las características socioeducativas de los estudiantes se construyeron, tal como se menciona en el apartado metodológico, a partir de la aplicación de una encuesta de opciones múltiples administrada de manera digital. De los 180 inscritos en el Profesorado de Inglés en el año 2012, de 1º a 4º año, 113 contestaron la encuesta.

A continuación se presentan los resultados considerados relevantes para la determinación del perfil de los estudiantes según la bibliografía de referencia.

En relación al género de los estudiantes encuestados, como se puede advertir en el **Gráfico 1**, 83% son mujeres y 17% varones. Los estudiantes no declararon otro género.

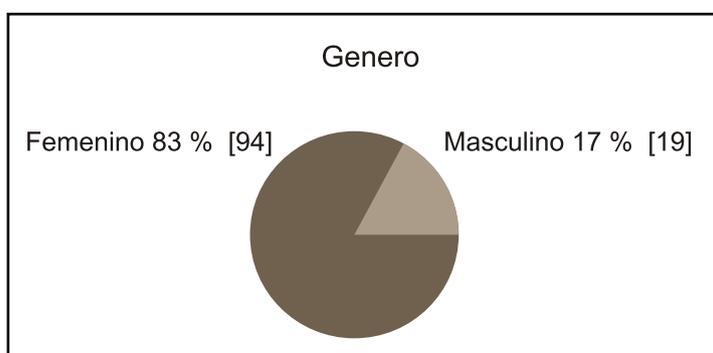


GRÁFICO 1. Género

En lo relativo a la edad, el 73% de los estudiantes tiene entre 18 y 25 años, el 26% entre 26 y 35 años; esto puede apreciarse en el **Gráfico 2**.

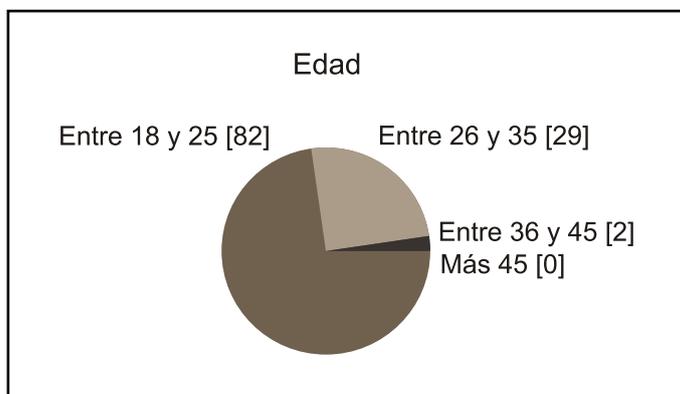


GRÁFICO 2. Edad

Aproximadamente el 88% de los estudiantes nació en la Provincia de Santa Fe, 55% de ellos en la ciudad de Santa Fe y los restantes en el interior de la provincia. El resto proviene de provincias cercanas (Córdoba, Entre Ríos, Corrientes). En una amplia mayoría, el lugar donde residieron la mayor parte de sus vidas coincide con el lugar de nacimiento.

El estudio de la composición del grupo familiar revela que el 88% es soltero, el 5% casado y el 6% convive con su pareja. Solamente el 12% del total de estudiantes tiene hijos. En su mayoría las edades de sus hijos son inferiores a 5 años.

Los solteros viven en su mayoría con sus padres o hermanos. El 11% vive con amigos/compañeros y en su mayoría corresponde a aquellos que proceden de otras localidades alejadas de la ciudad de Santa Fe. El 83% conviven con dos, tres o cuatro personas.

En cuanto a su trayectoria educativa anterior, el 56% de los estudiantes completó sus estudios primarios en establecimientos de gestión pública y el 54% egresó de la escuela secundaria en establecimientos de gestión privada.

El 38% de los estudiantes manifiesta que el máximo nivel de instrucción alcanzado por su padre es la educación secundaria completa, el 24% completó estudios superiores (universitarios y terciarios). En cuanto al máximo nivel de instrucción de su madre, el 37% completó la educación secundaria y un 30% completó el nivel superior.

Entre los estudiantes que respondieron la encuesta solamente el 14% (16) posee un título previo de educación superior, tres de ellos poseen títulos relativos al idioma inglés.

En cuanto a los estudios del idioma inglés antes de ingresar al Profesorado, el 43 % de los estudiantes había estudiado en la escuela primaria y/o secundaria entre 2 y 5 años y el 51 % más de 5 años. Por otra parte, el 84 % de los encuestados además estudió inglés en instituciones no escolares (Liceos, Escuelas Preparatorias, etc.), más de tres años el 58 % y entre uno y tres años el 21 %.

El 51 % de los estudiantes trabaja, como puede verse en el **Gráfico 3**. Respecto a la decisión de trabajar el 55 % señala que decide hacerlo para sostener sus estudios y el 84 % para solventar sus gastos personales. El 19 % trabaja menos de 10 hs semanales, el 13 % entre 10 y 20 hs semanales y el 11 % entre 21 y 30 hs semanales.

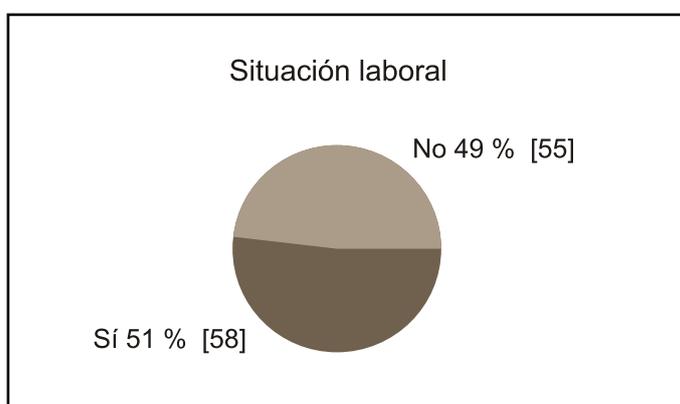


GRÁFICO 3. Situación laboral

En cuanto al acceso a los bienes culturales, el 98 % declara poseer computadora y el 95 % tener conexión a Internet. En cuanto a la participación en actividades culturales manifiestan:

Concurrir al cine algunas veces al año el 66 % y a espectáculos deportivos el 42 %.

Acceder diaria o semanalmente a la televisión el 89 % y a foros o redes el 82 %; el 67 % escucha radio y el 57 % lee el diario.

Leer novelas, cuentos, poesía el 44 %. El 59 % declara haber no leído nunca revistas especializadas en docencia.

Haber estudiado algún lenguaje artístico (música, danza, teatro) en el pasado el 23 %. En la actualidad la mayoría no practica ninguna de estas disciplinas artísticas; sin embargo, manifiestan hacer deporte y/o actividad física diaria o semanalmente el 48 % y escuchar música el 96 %.

III.2. Trazos de sus trayectorias educativas

III.2.1. Rendimiento académico y avance de la carrera

Tal como se describió en el apartado II.2, el desempeño académico de los estudiantes de 2º a 4º año se determinó a partir de la correlación entre un índice de *avance* y un índice de *promedio*. El estudio del desempeño académico permitió agrupar a los estudiantes en tres grandes segmentos, que tal como se menciona en el apartado metodológico, se utilizó para conformar los grupos de estudiantes involucrados en las etapas posteriores de recolección de datos, al tiempo que permitió un acercamiento a las trayectorias de los estudiantes desde una perspectiva cuantitativa.

Para la recolección de los datos de los alumnos, se recurrió a las fichas personales que contienen los siguientes datos: nombres y apellidos de los estudiantes, año de ingreso al Profesorado, lugar y fecha de nacimiento, un detalle de cada materia con respecto a cuándo fue cursada, el porcentaje de asistencia y la calificación final en caso de que haya sido aprobada (no se consignan los aplazos). Las fichas están en soporte papel y no se encuentran digitalizadas.

A los efectos de aproximarnos cuantitativamente a las trayectorias de los estudiantes, se trasladaron a una planilla de cálculo los nombres, las fechas de ingreso a la carrera y las notas obtenidas en las materias aprobadas. El propósito de la creación de la planilla de cálculo fue el tratamiento de los datos a fin de poder crear un coeficiente numérico que mostró el avance académico de cada alumno.

Asimismo se utilizó el listado de alumnos inscriptos a cada materia para poder así definir en qué año de cursado se encontraba cada estudiante. Como se mencionara en el apartado metodológico, se decidió que cada alumno *pertenecía* al año más avanzado del cual estuviese cursando materias. Se partió de una base de 173 alumnos, de los cuales 45 no poseen cálculo de coeficiente debido a no haber rendido materias en el momento de la selección por estar en el primer año de cursado; otros 8 estudiantes fueron excluidos de la selección por provenir de otras carreras o por haber comenzado sus carreras con planes de estudios anteriores al vigente al momento de realizar este estudio.

Así es que la muestra de alumnos con coeficientes calculados llegó a un total de 120 personas. Los gráficos 4.1 y 4.2 muestran la variación entre los diferentes grados de avance.

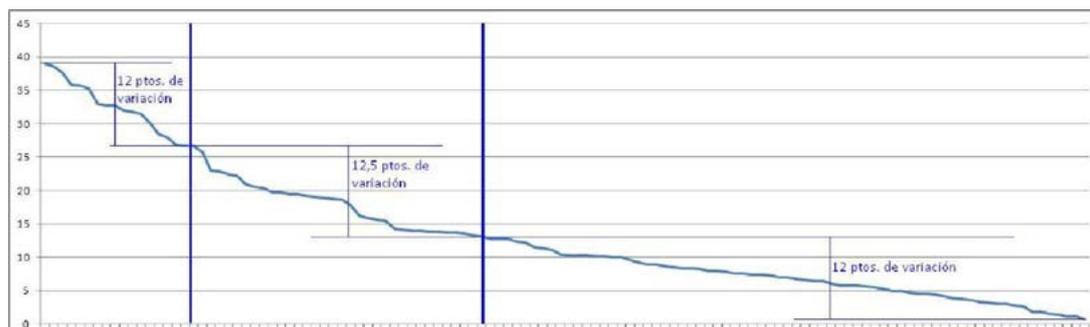


GRÁFICO 4.1. Grado de avance – Alternativa 1

Cabe destacar que el 15 % de los estudiantes, ubicado en el primer segmento del gráfico, se acerca a la duración teórica propuesta por el plan de estudios; el 28 %, lo hace medianamente y el 57 % restante se aleja del camino marcado por el plan de estudios. Los interrogantes que surgieron a partir de este primer análisis de las trayectorias de los estudiantes fueron recogidos por el equipo de investigación para formar parte de los talleres y entrevistas que se desarrollaron con posterioridad.

En cuanto a la manera de llevar a cabo los agrupamientos para participar de las instancias cualitativas y para realizar los cruces de datos surgieron dos propuestas:

1. Tres grupos asimétricos en cuanto al número de estudiantes. La división se basa en el uso de los coeficientes calculados para lograr mayor homogeneidad dentro de cada conjunto. (Gráfico 4.1)
2. Tres grupos simétricos de cuarenta estudiantes cada uno, donde se prioriza que todos los grupos contengan la misma cantidad de alumnos. (Gráfico 4.2)

El sistema elegido fue el primero ya que demuestra ser más consistente en cuanto a que los miembros del grupo tienden a presentar trayectorias dentro de la institución más similares entre sí que las que se consiguieron con la segunda alternativa. Así lo demuestra la comparación de los gráficos 4.1 (alternativa 1) y 4.2 (alternativa 2).

Los resultados que surgen a partir de los cruces entre los grupos de alumnos conformados y los datos con los que pudieron ser individualizados se visualizan en la **Tabla 1**.

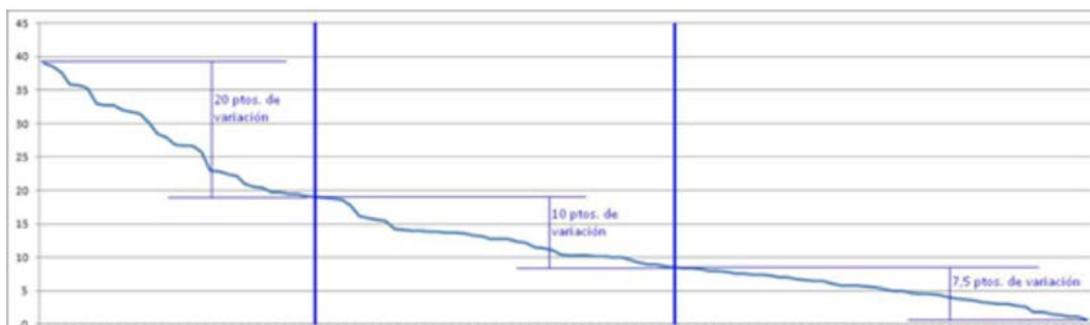


GRÁFICO 4.2. Grado de avance – Alternativa 2

TABLA 1. Trayectorias por agrupamiento

Grupos	1. Cercano a la trayectoria teórica	2. Medianamente cerca de la trayectoria teórica	3. Alejado de la trayectoria teórica
Total de alumnos	(18 alumnos) 15,0%	(31 alumnos) 25,8%	(71 alumnos) 59,2%
Sexo			
Mujer	14,3%	28,6%	57,1%
Varón	20,0%	6,7%	73,3%
Edad			
Antes de 1987	0,0%	20,5%	79,5%
1987 y después	24,3%	28,4%	47,3%
Procedencia			
Santa Fe	25,0%	22,9%	52,1%
Interior	13,0%	28,3%	58,7%
Gestión secundaria			
Estatal	19,5%	26,8%	53,7%
Privada	22,5%	32,5%	45,0%

Se destacan algunas tendencias: las mujeres se reparten en los grupos equitativamente, en cambio los varones se encuentran en los grupos 1 y 3. Hay un varón cada siete mujeres, pero en la división por grupos los varones se concentran en el grupo 1 o en el 3. Sólo hay un varón en el grupo 2.

Las dos terceras partes de los alumnos tienen menos de 25 años en el total. En el primer grupo todos son menores de 25 años. En el tercer grupo la cantidad de menores y mayores es casi igual, a pesar de que en el total hay 2 menores por cada mayor. El 80% de los estudiantes con mayor edad se encuentran en el tercer grupo.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes solamente en el grupo 1 hay una diferencia marcada de 2:1 entre los estudiantes oriundos de Santa

Fe y los alumnos que provienen del interior de la Provincia de Santa Fe o de provincias cercanas. En los demás grupos no hay diferencias. Hay más santafesinos en el grupo 1 que en el grupo 2, aunque este último tiene más alumnos en total, esto se debe a que los alumnos del interior se concentran en el grupo 2. En cuanto a la gestión de las escuelas secundarias de las que provienen los estudiantes no hay diferencias notables.

III.2.2. Percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a la formación recibida y a la profesión docente

III.2.2.1. Percepciones y valoraciones en las encuestas

Tal como señaláramos en el apartado II.2, en la encuesta se decidió incluir dos preguntas abiertas en relación a la elección de la docencia en inglés y al grado de satisfacción con la formación recibida. Con respecto a la pregunta: ¿Por qué elegiste estudiar el Profesorado de Inglés?, las respuestas fueron agrupadas, de acuerdo a las diferentes razones esgrimidas, en términos de las siguientes categorías y con la siguiente distribución: afinidad por el inglés 27 %, afinidad por el inglés y la docencia 52 %, afinidad por la docencia 12 %, razones pragmáticas 4 % y estatuto del inglés 1 %. La importancia que los estudiantes le otorgan a la afinidad y el gusto, que se cristaliza en el uso de palabras tales como «agrado», «disfrute» e incluso «fascinación» y «amor», nos hace suponer que la elección de la docencia en inglés en estos sujetos estuvo cruzada por motivaciones profundamente personales y con un fuerte componente afectivo. Puede percibirse que una gran cantidad de estudiantes sólo se refieren a su afinidad por el idioma al momento de justificar su elección de la carrera (30). Aún los estudiantes que expresan afinidad por el inglés y la docencia conjuntamente, que son 59, parecen otorgarle prioridad al idioma al nombrarlo, en general, en primer término. Quienes han elegido el Profesorado de Inglés principalmente por su inclinación por la docencia son 14, un número significativamente menor comparado con el primer grupo. Un dato relevante en este sentido es el porcentaje de estudiantes que, antes de ingresar al instituto, recibieron instrucción en inglés en un ámbito diferente de la escuela: 84 %, y un 69 % de este grupo lo hizo durante más de tres años. Es decir, un número importante de los estudiantes encuestados había tenido ya una formación especializada en el idioma antes de ingresar al instituto, y esta trayectoria aparece entre las razones por las cuales eligieron el Profesorado de Inglés.

La incertidumbre también tiene un peso importante en las respuestas relevadas. Al menos 13 de los sujetos señalan no estar seguros de querer seguir una carrera docente, e incluso algunos manifiestan su preferencia por el Traductorado de Inglés. Algunos de los estudiantes se refieren a ex-

perencias previas en cuanto al aprendizaje de inglés en el ámbito escolar cuando justifican su elección, experiencias que parecen no haber sido muy positivas; expresan su deseo de transformar la percepción de la enseñanza del inglés en la escuela secundaria. Por el contrario, cuando se refieren a sus experiencias previas satisfactorias en el aprendizaje del idioma, éstas parecen estar fuertemente conectadas a los ámbitos no formales (cfr. III.2.2.2). En esta misma línea, el 64 % de los estudiantes expresaron sus deseos de trabajar en una academia al finalizar los estudios, el 66 % seleccionó la escuela pública como lugar deseado de trabajo y el 57 % la escuela privada.

En cuanto al grado de satisfacción con la trayectoria en el instituto formador, la pregunta fue: «Comparando con las expectativas que tenías cuando iniciaste el Profesorado, ¿cómo te sentís ahora con respecto a la educación recibida?». Un 90 % de los estudiantes dice estar entre satisfecho y muy satisfecho, mientras que un 10 % declara sentirse parcialmente satisfecho. Los estudiantes en este último grupo justifican su opinión refiriéndose a la falta de información acerca del régimen académico, las propuestas poco relevantes de algunas cátedras, el trato de algunos docentes que perciben como indiferente y/o injusto, la necesidad de incrementar las instancias de práctica docente así como de uso genuino del idioma para adquirir fluidez, la dificultad para comprender algunos contenidos –que en la mayoría de los casos relacionan con condicionamientos personales (falta de tiempo, de interés)–, el plan de estudios y el régimen de correlatividades. Entre estas razones, la más recurrente tiene que ver con el trato parcial de los profesores, a quienes perciben favoreciendo a algunos estudiantes en particular: «*los estudiantes full-time*». Por otra parte, entre quienes se encuentran satisfechos/muy satisfechos con la propuesta, la razón más frecuentemente esgrimida también está relacionada con los docentes, a quienes perciben como «excelentes profesionales», «(que) muestran interés en ayudarnos», «(que) animan (a los alumnos) a reflexionar y opinar con honestidad y libertad», «en continuo perfeccionamiento», «(que) tienen una amplia trayectoria». Otros aspectos positivos de acuerdo a estos estudiantes son el plan de estudios y las propuestas didácticas: los materiales, la bibliografía, las exigencias al momento de la evaluación, el análisis de cuestiones lingüísticas, el abordaje de los sujetos de enseñanza en las materias pedagógico-didácticas y la posibilidad de pensarse como docentes desde el primer año.

III.2.2.2. *Percepciones y valoraciones en los talleres y las entrevistas*

El cronotopo de las trayectorias de los estudiantes puede describirse como un *cronotopo de viaje* (Bajtín, 1981: 394) por la manera en que se ordena el

flujo de los hechos y las acciones mediante los cuales el narrador organiza su experiencia. Notamos en las narraciones la presencia de avances y detenciones, de secuencias que relatan aventuras, del encuentro de obstáculos y amenazas y de la experiencia de metamorfosis relacionada con la afirmación de una identidad, todos ellos elementos que suelen poblar los relatos que se articulan en torno a las aventuras que se dan en relación al cronotopo de viaje. Este apartado analiza los acontecimientos que jalonan este viaje, desde el inicio de los estudios de inglés en su infancia o adolescencia, pasando por el ingreso al Profesorado y recorriendo sus trayectorias en la formación docente.

En las narraciones que los estudiantes hacen de sus recorridos notamos la inclusión de una secuencia de acontecimientos que precede el inicio de sus estudios de Profesorado, y que se relaciona con haber sido «enviados» por los padres a estudiar inglés a un instituto de idiomas. Esta secuencia está presente en prácticamente todos los relatos y en ella se da un momento también común: el de darse cuenta de que el estudio de la lengua extranjera ha dejado de ser una obligación para convertirse en una fuente de disfrute. Muchos estudiantes, además, hablan de otro momento que antecede el ingreso a la carrera: cuando se dan cuenta de que quieren dedicar sus vidas al inglés, experiencia que relatan con apasionamiento. Este momento se asocia al espacio del instituto de idiomas y no al de la escuela secundaria. Es de destacar que en todas las narraciones el instituto de idiomas se representa como un lugar de diversión, amistad y disfrute, mientras que las clases de inglés de la escuela secundaria se relacionan con una experiencia más caótica y tediosa (cfr. III.2.2.1). En muchos casos la elección de la carrera de Profesorado de Inglés no se da en la adolescencia sino más adelante, durante el transcurso de otros estudios universitarios.

Luego de la toma de esta decisión, que los estudiantes describen como un momento de crisis en sus vidas, el examen de cupo, que en la institución se administra por cuestiones de espacio físico y de cantidad de docentes, se constituye en otro hito en este cronotopo. Ser parte de quienes pueden comenzar el cursado se valora como un gran logro.

Uno de los obstáculos que los estudiantes mencionan en las narrativas de sus trayectorias es la carga horaria y la cantidad de espacios curriculares, que no les permiten estudiar tanto como es preciso. La mención de este obstáculo nos llevó a preguntar qué entendían por «estudiar» y en qué se diferencia estudiar de aprender. No les resultó fácil explicar la diferencia. Una de las estudiantes entrevistadas dijo que aprendía durante el año y aquello que se relacionaba con su experiencia, y que estudiaba para aprobar un

examen, no necesariamente para aprender. En las entrevistas también preguntamos qué significaba para ellos un examen. Nadie contestó que pasar un examen significara haber probado que se aprendió algo importante, sino que habían logrado «conformar al profesor», que habían tenido suerte, que habían estudiado de la manera correcta. No aprobar significaba que hay que volver a intentarlo, que hay que estudiar de otro modo, que hay que dominar la ansiedad y el temor. En el lenguaje que utilizan para expresarse asocian el éxito y el fracaso con la suerte («me fue bien», «me fue mal»), quitándole al resultado toda forma de agencia.

Los estudiantes de tercero y cuarto año evalúan el primer año de cursado como uno de los obstáculos más difíciles de superar en sus trayectorias. Uno de los estudiantes manifestó que él había pensado que estudiar el Profesorado tendría un nivel de dificultad similar al de la escuela secundaria, y que le llevó un año y medio adaptarse a las exigencias del nivel superior. Se mencionan además otros obstáculos, como estudiar lejos de sus familias, haber cursado la escuela secundaria en otro país, tener que interrumpir el cursado por enfermedad o por el nacimiento de un hijo. Las trayectorias se hacen más lentas por exámenes reprobados, pero también, según las evaluaciones de los estudiantes, por las inasistencias de los docentes, por las distracciones que encuentran en la computadora –juegos, redes sociales–, por los cambios de grupo de compañeros y por métodos de estudio inadecuados. Al referirse a materias «difíciles» recurren con frecuencia a una metáfora: las «materias monstruo». En los cronotopos de viaje, el viajero también encuentra monstruos a lo largo del camino y experimenta metamorfosis (Bajtin, 1981: 111). Acerca de esto último, en las trayectorias parece haber un momento de alegría compartida, cuando los estudiantes se dan cuenta de que eligieron bien la carrera. Este momento, que en sus narrativas se asocia con los talleres de docencia y con el principio de sus prácticas, se relata con gran emoción y se evalúa como «un antes y un después» en sus estudios, casi como una metamorfosis.

Las producciones gráficas realizadas en los talleres muestran también los momentos de alegría, que los estudiantes representan como puentes. Entre ellos se incluyen los talleres de docencia, pero también actividades extracurriculares como conferencias, jornadas, clases de baile, talleres de teatro. Los estudiantes también utilizan puentes para representar a algunos sujetos que resultan significativos en las trayectorias: docentes, compañeros, amigos y padres que dan consejo, ánimo y contención. Sin embargo, aunque los padres siempre se presentan bajo una mirada favorable, algunos estudiantes manifiestan que sienten vergüenza cuando deben comunicarles

que han reprobado un examen, que desean cambiar de carrera y comenzar el Profesorado de Inglés, o que han decidido dejar la residencia para un quinto año de cursado.

El cronotopo de las trayectorias estudiadas estuvo atravesado por visiones de la futura práctica de la profesión docente. Los estudiantes entrevistados se describen como agentes interculturales y lamentan que en un futuro vayan a tener que hablar un inglés más simple para que sus estudiantes los puedan seguir. Creen que sin su intervención, niños y adolescentes no entrarán en contacto con otras culturas, y afirman esto a través del uso de diferentes metáforas que permiten comprender cómo ven la profesión: el docente de inglés abre puertas, provee herramientas, abre los ojos, muestra mundos posibles. Estos estudiantes construyen al profesor de inglés como el único docente que puede actuar como mediador entre culturas, construyen a los estudiantes como incapaces de comprender «otras culturas» sin esta mediación, y a esas «otras culturas» sólo como las de países angloparlantes.

En una de las producciones escritas uno de los estudiantes destacó la obligación de comprometerse («Ser profesor hoy implica mucho compromiso intelectual y moral. ... Pero el cambio depende de nosotros»). A pesar de esta afirmación y de la recurrente relación que establecen los estudiantes entre la docencia y palabras como sacrificio, lucha, dedicación y obligación, es posible notar que, cuando se les pregunta acerca de qué significa ser docente hoy, en las respuestas que proveen no incluyen nunca la palabra *escuela*. Además, cuando en los talleres se les preguntó qué pensaban de las escuelas secundarias estatales, la respuesta más frecuente fue que les provocaba temor la perspectiva de dar clase en ese ámbito. Esto nos hace inferir que, aunque se dicen comprometidos con el cambio social, imaginan un futuro –al menos como graduados recientes– en institutos de idiomas y que se sienten mejor preparados para desarrollar su tarea en ese ámbito. Los estudiantes entrevistados admitieron que no se sienten todavía preparados para comenzar sus carreras docentes en la escuela estatal y que se imaginan trabajando en cambio en una escuela rural o en instituciones privadas. En sus discursos, el desdibujamiento que sufre la escuela como contexto organizativo complejo, nos hace pensar que ven la docencia como una actividad que se desarrolla en el aula, pero no en una institución o en una comunidad educativa.

La manera en la que los estudiantes explican la docencia nos dice mucho de cómo se explican a sí mismos, ya que en parte sus identidades se construyen en diálogo con lo que sus comunidades piensan de la profesión. Los estudiantes dicen haber elegido la carrera por sentir vocación por la docencia

y gusto por el inglés, pero a la vez comentan que hay docentes que trabajan como si estuvieran haciendo «cualquier otro trabajo». Un docente, dicen, debería sentir un gran deseo de enseñar, una pasión que los impulse hasta el día de la jubilación. Se identifican con este docente motivado, modalizando sus oraciones en términos de obligación y necesidad –modalización deóntica (Heyvaert, 2003: 84): los docentes *necesitan* enseñar, *deben* enseñar– y no en términos de posibilidad. En sus narrativas identitarias, ingresan a la carrera buscando satisfacer un fuerte deseo, y transitan la formación con una gran responsabilidad hacia otros, especialmente hacia padres y docentes.

Los estudiantes con quienes trabajamos se manifiestan éticamente responsables por sus fracasos, pero comparten el mérito de sus logros con padres, profesores y compañeros. Se sienten agradecidos por el apoyo que les brindan, al punto que una estudiante dice que si ella tiene éxito en un examen es mérito del docente de la materia, quien supo prepararla para aprobar. Dicen ser culpables de sus malas decisiones, entre las que cuentan cursar demasiadas materias a la vez, no entregar los trabajos en fecha, o no adecuarse a las exigencias de la educación superior. Se piensan –se *narran*– lo suficientemente adultos como para responsabilizarse por sus errores, pero a la vez se evalúan según lo que docentes y padres piensan de ellos. Es por esto que pensamos que, a pesar de este esfuerzo por narrarse a sí mismos como adultos, la insistencia con la que se expresa una necesidad de apoyo emocional y económico fisura esta «imagen pretendida».

La manera en la que los estudiantes entrevistados imaginan sus identidades futuras permite entrever cómo conciben la escuela secundaria. El espacio de la escuela se manifiesta en sus narrativas como constituido por el aula en la que llevan a cabo la labor de dar clases de inglés. No se mencionan otros espacios –sala de profesores, secretaría, patio, auditorio, vereda, barrio–, ni aparecen en sus discursos otros docentes. Esa escuela-aula aparece como cerrada al exterior, un espacio íntimo en el que los futuros docentes imaginan que desplegarán una actividad diferente a la que ven hoy en los docentes que observan o en los que han tenido años atrás. En la descripción que hacen, esta escuela está administrada por una sola persona, un directivo. Ante la pregunta acerca de qué hace ese directivo en la escuela, contestan que en la escuela primaria el directivo está cerca del docente y lo ayuda a planificar, pero que en la escuela secundaria el directivo es el que «ingresa al aula a poner orden». Más importante que la autoridad del directivo parece ser la de los padres de los alumnos. Los estudiantes entrevistados manifestaron que era importante hacer un buen trabajo en el aula porque tenían que «darles cuenta a los padres sobre qué

habían estado haciendo sus hijos». La reunión de padres aparece en sus imaginarios, pero no así la reunión de profesores, o el trabajo colaborativo con otros docentes.

IV. Conclusiones: configuraciones de las trayectorias de los estudiantes del Profesorado de Inglés

A los efectos de construir el perfil de nuestros estudiantes en términos demográficos y socioculturales se recabaron los siguientes datos: género, edad, lugar de procedencia, grupo familiar, inserción laboral, educación previa, educación de los padres y acceso a bienes culturales, en tanto diversas investigaciones (Panaia, 2011; Tenti Fanfani, 2005, 2010; Abdala *et al.*, 2011), comparten un cierto grado de acuerdo en cuanto a que estos son los datos requeridos para dar cuenta de los sujetos implicados en un determinado universo.

Al respecto, la mayoría de los estudiantes son mujeres, presentan homogeneidad en sus edades y son solteros. La gran mayoría son oriundos de la provincia de Santa Fe. La mitad finalizó sus estudios en escuelas de gestión pública. La mayoría de los padres han alcanzado un nivel de instrucción de educación secundaria completa y solamente un tercio alcanzó el nivel terciario. Si bien los hogares de los estudiantes presentan un nivel de instrucción que propicia el acceso a los bienes culturales, la mayoría de los estudiantes son la primera generación que accede a los estudios superiores. La mitad de los estudiantes trabaja para sostenerse durante sus estudios.

Para configurar las trayectorias académicas de los estudiantes analizamos distintas vertientes teóricas. La posición adoptada refiere a la necesaria complementación de abordajes cuantitativos y cualitativos lo que posibilita una mirada complejizada del objeto de análisis e indagación. En esta investigación la categoría de *trayectorias* ha posibilitado aludir a las experiencias de los sujetos a un nivel biográfico e histórico. Esta línea de análisis brinda aportes a los efectos de configurar a los estudiantes y sus recorridos académicos tomando como base las condiciones objetivas (materiales) y simbólicas. A partir de lo que el sujeto adquiere y acumula (capital económico, cultural, social y simbólico) va construyendo sus trayectorias sociales y educativas en interacciones institucionales concretas. En este marco, la idea que hemos sustentado es pensar y escuchar a nuestros estudiantes en relación con sus contextos, dentro de situaciones específicas y particulares.

En una primera aproximación cuantitativa a los trayectos que recorren los estudiantes se seleccionaron indicadores que dan cuenta del rendimiento

académico y del avance de los estudiantes. En este sentido debe señalarse que la selección de indicadores estuvo condicionada no solamente por las posturas teóricas adoptadas sino también por los datos con los que la institución contaba en el momento de construir indicadores.

Este primer abordaje muestra que aproximadamente el 60 % se aleja de la trayectoria ideal y solamente el 15 % se mantiene muy cerca de ella. Estos datos posibilitaron realizar agrupamientos de estudiantes con similares situaciones académicas a los efectos de indagar acerca de las relaciones que se establecen entre sus trayectorias y sus identidades narrativas. Así son tres los grupos contruidos que muestran trayectorias diferenciadas. Los cruces de datos entre estos grupos de estudiantes y los contenidos en las planillas institucionales no arrojaron ninguna tendencia significativa. La única que cabe destacar es que en el grupo 1, más cercano a lo prescrito en el plan de estudios, todos los estudiantes son menores de 25 años. La mayoría de los estudiantes con mayor edad se concentra en el grupo 3, más alejado de lo propuesto en el plan de estudios. A partir de esta situación se pueden bosquejar nuevas líneas de investigación que aluden a interrogantes en torno a transformaciones curriculares profundas que posibiliten la incorporación de experiencias extracurriculares a la formación, sustentadas por concepciones innovadoras frente a la evaluación de habilidades y competencias.

En su trayecto de construcción de identidad, los estudiantes del Profesorado de Inglés comienzan a narrarse como futuros docentes a partir de su afinidad con la disciplina. Esta afinidad aparece y se desarrolla con bastante anterioridad al ingreso al instituto formador; la academia (instituto privado, escuela preparatoria, liceo) es el espacio donde surge el interés por el Profesorado de Inglés –primera «epifanía»–. Este momento de la trayectoria tiene incidencia tanto en la elección de la carrera como en las proyecciones a futuro; en este sentido un número significativo de estudiantes (64 %) expresaron sus deseos de trabajar en una academia al finalizar los estudios. Además, las prácticas docentes que los estudiantes rememoran al proyectarse como futuros docentes son las que acontecieron en la academia y las destacan como motivadoras y de innovación. Como contrapartida, las experiencias de aprendizaje del idioma en el contexto escolar son recordadas en general con frustración y se las menciona siempre en relación a la necesidad de cambio. Algunos de los estudiantes narran la docencia como una profesión desde la que se promueven cambios en la sociedad, pero este rol aparece cruzado por sentidos negativos, de excesiva responsabilidad, de sacrificio y de agobio. Esto puede explicar por qué muchos de ellos manifiestan que

preferirían comenzar a dar clases en áreas rurales o academias y no en escuelas públicas urbanas.

En el relato de los estudiantes, el primer año es narrado como el momento para familiarizarse con la educación superior y sus exigencias, un momento donde se tensionan las expectativas previas con aquello que realmente involucra la carrera. El proceso de familiarización en ocasiones lleva tiempo, es ríspido y hasta genera interrupciones en la trayectoria. En el caso de la muestra podríamos suponer que las dificultades están relacionadas, en parte, con las trayectorias educativas familiares, ya que solo el 17% de los padres y el 31% de las madres completaron estudios superiores, lo cual habla de una cierta extranjería del contexto familiar con la cultura de las instituciones terciarias/universitarias. Por otra parte, entendemos que un componente esencial del proceso de familiarización con la educación superior es el conocimiento del régimen académico de la institución; en este sentido, los estudiantes que expresaron no estar del todo satisfechos con la formación recibida, hicieron referencia a sus dificultades para acceder a información precisa sobre asistencia, materias correlativas y otros aspectos similares. Este mismo grupo de estudiantes también se expresó en disconformidad con el trato parcial que otros estudiantes, a quienes nombran «privilegiados», reciben de algunos docentes; podríamos pensar que ambas percepciones van de la mano, que el desconocimiento de las normas genera interpretaciones erróneas de situaciones que están avaladas por la norma misma.

Las interrupciones en la trayectoria son usualmente narradas con pesar y hasta con culpa; los estudiantes se sienten «en falta» con las narrativas de sus padres y sus docentes. Las razones que esgrimen para estas interrupciones, retrasos o retornos a estadios previos son en general de corte personal: enfermedad, trabajo (50% de los estudiantes trabaja), embarazo, distancia entre el hogar y el instituto, y en el caso de quienes se mudan a Santa Fe para estudiar, adaptación a la vida en la ciudad (30% de los estudiantes residen fuera de Santa Fe y 11% vive en Santa Fe con otros estudiantes). Solo aparece una razón que podría categorizarse como curricular-institucional: las «materias monstruo»; aquellas materias que por la cantidad/densidad de sus contenidos hacen que estudiarlas para presentarse al examen final resulte inabordable y que se pierdan de esta manera los turnos, o aquellas materias que recurrentemente se rinden mal. Aún en relación a estas materias, los estudiantes asumen la imposibilidad de abordarlas como una problemática personal, no de la propuesta didáctica en cuestión ni del diseño curricular. Como ya señalamos anteriormente, un alto número de estudiantes se manifiesta satisfecho con la formación, lo cual, por

un lado, pareciera contrastar con el también alto porcentaje de estudiantes cuyo rendimiento académico se aleja notablemente de la trayectoria teórica (59,2 %), y por otra parte viene a confirmar la responsabilidad (agencia) que los estudiantes se asignan en las instancias de fracaso. Es decir, en sus narrativas de identidad, la posibilidad de ser agentes responsables de su desempeño se encuentra restringida por el rol de autoridad que desempeñan tanto sus padres como sus docentes; los estudiantes se hacen responsables de sus retrasos e interrupciones en las trayectorias pero le otorgan crédito a los docentes y las familias por sus avances. Así es posible suponer que las trayectorias se conciben más cercanas al orden de las decisiones personales y no se visualizan en el entramado de las relaciones que conforman los contextos de la formación. En esta misma línea, cuando se refieren a su trabajo docente en las escuelas secundarias lo que aparece con más fuerza son sus prácticas al interior de las aulas. No aparecen en sus relatos el trabajo colaborativo con los equipos docentes y directivos u otros actores que forman parte de las instituciones escolares.

A partir de las aproximaciones que hemos logrado al perfil de los estudiantes del Profesorado de Inglés y a sus trayectorias, se abren nuevas líneas de investigación que recogen los interrogantes en torno a los vínculos que se van construyendo entre las identidades narrativas de los alumnos del Instituto como estudiantes y como futuros docentes y el camino que van transitando al interior del Instituto formador. Esta investigación se ubica en un contexto socio-histórico de innovación curricular para la formación docente, que se beneficia del conocimiento acerca de las nuevas generaciones de estudiantes – sus percepciones, sus expectativas y las diversas formas de transitar la formación. Tanto los datos que emergen, como las opciones metodológicas realizadas, pueden realizar aportes a las instituciones formadoras y a los equipos ministeriales en el marco de este proceso, siempre desde la convicción de que las trayectorias estudiantiles se construyen a partir de diálogos institucionales y curriculares y de que el conocimiento surgido de la investigación educativa es un punto de partida para la transformación.

Referencias bibliográficas

- ABDALA, C.; GUNSET, V., BARROS, M. ; PRADO, M. (2011). *Perfil de los estudiantes de formación docente de Tucumán: Avances de una investigación*, en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del profesorado, PORTA, L *et al.*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- ALTAMIRA RODRIGUEZ, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad-hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- ATKINS, K. (2010). *Narrative Identity and Moral Identity*. New York: Routledge.
- ATKINS, K.; MACKENZIE, C. (2013). *Practical Identity and Narrative Agency*. New York: Routledge.
- BAJTIN, M. (1981). «Forms of Time and the Chronotope in the Novel» (pp. 84 a 258). Holquist, M. (ed.), *The Dialogic Imagination*,. Trad. M. Holquist y C. Emerson. Austin, TX: University of Texas Press.
- BRACCHI, C.; SEOANE, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social, en: *Archivos de Ciencias de la educación*, 4ta época, 4 (4). Disponible en: <www.memoria.fahce.unlp.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf>. (7 de julio de 2015)
- BOLIVAR, A. (2002). «¿De novis ipsis silemus?» Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- CAMARENA, R; CHAVEZ, A.; GOMEZ, J. (2004). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Estudios y Ensayos*. UNAM, 53, México, : 1-17.
- COLS, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del INFD, <http://cedoc.infd.edu.ar/>.
- GARCIA DE FANELLI; A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario (pp. 65 a 89). En MARQUIS, C. (comp.) *La agenda universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- HEYVAERT, L. (2003). *A Cognitive-Functional Approach to Nominalization in English*. Berlin: Walter de Gruyter.
- KAPLAN, C. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En KRICHESKY, M. (comp) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación, SES.
- Kovecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: OUP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011a). *Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión*. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011b). *La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas*. Buenos Aires.
- NICASTRO, S.; GRECO, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- PANAIA, M. (2011). *Trayectorias de graduados y estudiantes de Ingenierías*. Buenos Aires: Biblos.
- PAOLONI, P. V.; CHIECHER, A.; SANCHEZ, L. (2009). Trayectorias de alumnos de Ingeniería. El caso de la Facultad de Ingeniería de la UNRC. En PANAI, M. (ed.) *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: La Colmena.
- RESOLUCIÓN n.º 167/12 Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación.
- RESOLUCIÓN n.º 2373/12 Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación.
- SBURLATTI, S.; TOSCANO, A. (2010). *Educación Inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2010). *Estudiantes y Profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. 1era ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TERIGI, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, (Septiembre-Diciembre): 123-144.