

# 11. Las ayudantías desde sus protagonistas

## La formación docente en cuestión

El discurso de las culturas vividas está relacionado con la forma en que las personas crean historias y recuerdos que postulan un sentido de determinación y acción. Es la “materia” cultural de la mediación, el material consciente o inconsciente con el que los miembros de los grupos dominantes y de los subordinados dan cuenta de quiénes son, y presentan sus lecturas diferentes del mundo. “Las escuelas son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante y eficaz contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes reproduciendo la discriminación.” (Apple, M. 1987).

Desde este análisis socio - político, desde esta relación sociedad - escuela, existirían tres enfoques que expresan concepciones distintas sobre la educación, su papel en la sociedad, la función de la enseñanza y el rol del docente. Ellos son: A) el empírico - analítico o técnico; B) hermenéutico histórico o práctico y C) el crítico.

A) A la luz de este enfoque el docente sería un peón intelectual, (Giroux, 1990) operario neutro, un aplicador y ejecutor de procesos planificados por especialistas.

B) Según este modelo el docente recupera el status perdido que había estado en manos de los expertos y es capaz de generar teorías (Schwab y Stenhouse, 1960). Comienza a plantearse la función como profesional, pero de todas maneras a riesgo de la soledad que implica su separación de los especialistas.

C) El docente en esta perspectiva comienza a interpretar el curriculum, descubriendo ideologías subyacentes, empieza a leer la práctica y ha hacer implícita la práctica, trata de ser investigador de su práctica. (Carr- Kemmis, 1980).

Es decir, un intelectual, un educador pensante y crítico que asume una posición de profesional reflexivo, (Aronowitz y Giroux, 1990). Dentro de esta perspectiva de enseñanza, la reflexión y la acción crítica se vuelven parte de un proyecto social

Jorgelina Rodríguez  
pag. 129-144

fundamental para ayudar a los alumnos a desarrollar una “conciencia profunda y duradera en la lucha para sobreponerse a las injusticias y cambiarse a sí mismos”.

Como señala Pérez Gómez (1988) el docente debe investigar, indagar y experimentar acerca de él mismo y de su actividad, del saber que brinda y que sus alumnos construyen, en un sistema que debe autoevaluarse democráticamente.

El docente ante una detectada situación problemática debe ser capaz de tomar decisiones y generar acciones en un contexto institucional, social e histórico determinado y tomar posiciones que implican valoraciones que no son neutrales.

A pesar de la indudable hegemonía del modelo técnico, es importante destacar que durante su predominio se gestan las teorías críticas sobre el papel social de la escuela y el papel del profesor.

Dentro de este campo dinámico merece consignarse el impacto de las teorías críticas reproductivas gestadas en otros contextos y, también, la configuración de las pedagogías de la liberación como producto específicamente latinoamericano, en especial en la contribución de Paulo Freire (1993).

La obra de Freire representa ya una ruptura frente al paradigma del consenso y de la simplificación, propio del modelo tecnocrático, levantando el paradigma del conflicto y la mutación social. Esta obra indudablemente recupera para el pensamiento pedagógico latinoamericano premisas relevantes:

- \* el valor social, cultural y político de la educación como mediadora en la transformación de la sociedad.

- \* el papel de la subjetividad en la modificación de las estructuras.

- \* el papel y el campo de la propia pedagogía, rescatando su dimensión de utopía y de praxis.

A partir de 1980 comienzan a perfilarse tendencias en América Latina que anuncian momentos de transición hacia la democratización de las instituciones.

Es patrimonio de estos nuevos modelos la asunción de la escuela como mediadora en las transformaciones sociales, es decir en su función política y cultural.

Sin embargo la epistemología implícita de la formación docente se constituye a través de la circulación de saberes sustantivos y pedagógicos devaluados. El conocimiento a enseñar ha sufrido un desgaste que contribuía al predominio de “docente ejecutor acrítico”, “transmisor de conocimiento”, “técnico”, “planificador” o “trabajador asalariado”.

Por otra parte los programas de la formación docente están basados en principios que ignoran justamente aquello que debería indagarse y explicarse: el contexto en que se insertan. Por otro lado las prácticas pedagógicas están ausentes de la formación docente hasta el final de la carrera cuando se realiza la residencia. A pesar de que los docentes reclaman más elementos prácticos en su formación detrás de este requerimiento subyace una concepción del rol docente como ejecutor (y controlador social) en tanto actúa poniendo en práctica lo que otros diseñan.

Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden encajar informaciones que no concuerdan con sus categorías mentales del momento. Por el contrario, los profesores con estructuras mentales simples, rígidas y pobres no alcanzan a percibir el desequilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. Y como la enseñanza interactiva no permite dilación, reproducen el comportamiento docente más primitivo. (Pérez Gómez 1987).

Lo que habría que considerar es que seguramente el conocimiento y las situaciones sociales son problemáticos y socialmente significativos, por lo tanto se tendría que revisar qué es lo que los alumnos consideran el conocimiento apropiado y de qué manera se aborda como problemática la forma institucional y los contextos sociales de la educación y de la formación básica. Un plan de estudios de la formación docente debería, por lo tanto, tener en cuenta que hay un caudal de información que los alumnos deben construir como socialmente significativos, pero además, hay una creación de significado personal por parte de ellos. Además si ese Plan apunta a la reflexión debe incluir elementos para la negociación del contenido entre los actores sociales que intervienen. Finalmente desde la perspectiva epistemológica del plan de estudio no debería perderse de vista la articulación teórica y práctica como forma de superación de estas posturas aparentemente dicotómicas. Todo esto es una perspectiva de alcance relativamente amplia basada básicamente en la investigación acerca de la enseñanza y en sus contextos. De esta manera, el docente podría analizar la práctica desde los referentes teóricos de la investigación, y volver a la teoría desde el impacto de la práctica; revisar su propia experiencia, reforzar sus posturas críticas y éticas desde un permanente cuestionamiento de su función social y didáctica.

## La transformación de la formación docente

¿Cómo debe formarse un docente reflexivo y crítico? ¿Cómo acortar las distancias entre la teoría y la práctica en la formación de profesores de inglés? ¿Cómo generar espacios para la autoreflexión sobre la propia práctica?

Estas preguntas nos concentran específicamente en la formación de profesores de inglés y en la posibilidad de generar transformaciones con el fin de formar docentes reflexivos y críticos. La incorporación de los estudiantes a las cátedras de nivel medio como Ayudantes alumnos, antes del cursado de residencia y en el marco de una tarea de investigación acción podría constituirse en un abordaje alternativo de la formación docente.

## Significación del problema

El problema abordado a través de este proyecto se vincula con la investigación “Una experiencia de inmersión educativa: las Ayudantías como interacción teoría y práctica en la enseñanza del Inglés” pero desde el análisis del estudiante del profesorado. Esta indagación no sólo aportaría información a la investigación aludida, sino también al Departamento de Inglés, en un momento en que se replantea la innovación curricular.

## Objetivos de la investigación

- \* Analizar la práctica docente como Auxiliares alumnos de los estudiantes de 3º Año del profesorado de Inglés en el Nivel Medio.
- \* Evaluar su tarea desde los profesores, los alumnos, y la observadora externa.

\* Analizar las vivencias de la formación docente en recientes graduados del profesorado.

\* Comparar las vivencias de formación teórico práctica de los alumnos de 3º Año (Ayudantes alumnos) con la de quienes hayan realizado la Residencia Docente.

## Abordaje metodológico

La metodología centrada en la investigación acción, se apoyó en tres ejes:

1) La inclusión de alumnos de 3º Año del profesorado de Inglés como Ayudantes de las cátedras del nivel medio.

Esta tarea extracurricular no estaba incluida en el Plan de Estudios. Estuvo a cargo de siete alumnos del profesorado mientras que el resto de los estudiantes siguieron el Plan de Formación docente vigente, es decir una residencia que incluye aproximadamente veinte horas de prácticas en el Nivel Medio durante el segundo cuatrimestre de 4º Año de la carrera.

2) La estudiante a cargo del proyecto de investigación como becaria y en su rol de Ayudante alumno de una cátedra de Nivel medio actuó como observador participante durante un año llevando un registro minucioso de información.

La propuesta de acción del Proyecto Ayudantías consistió en que los alumnos del Profesorado participaran activamente de todas las actividades relacionadas con los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la cátedra. En un principio, las actividades consistieron en planificar las tareas juntamente con el profesor, seleccionando y aportando material bibliográfico. Gradualmente, las alumnas comenzaron a dictar clases preparando actividades cortas bajo la supervisión del profesor a cargo.

3) Al mismo tiempo, los Ayudantes alumnos fueron entrevistados para seguimiento de la experiencia. Una vez por semana se realizaron reuniones a fin de evaluar la tarea realizada, reflexionar sobre las dificultades y revisar los marcos teóricos así como la misma práctica.

En dichas reuniones uno de los alumnos Ayudantes actuó como observador participante relevando el mayor nivel de información posible.

Las Ayudantías han sido evaluadas además por los alumnos del nivel medio a través de encuestas de opinión y cuadernos de registros anecdóticos. Al mismo tiempo se ha practicado una evaluación de seguimiento a través de entrevistas a titulares de cátedras del nivel medio que han incorporado Auxiliares alumnos. Paralelamente se han llevado a cabo entrevistas y se han solicitado informes retrospectivos a graduados que realizaron la residencia en forma tradicional.

## La voz del graduado en el sistema tradicional

Se pensó necesario indagar sobre la experiencia de un graduado del Profesorado al realizar su Residencia Docente a fin de detectar los aspectos que pudieran abordarse para su transformación desde el Proyecto de Ayudantías.

En este caso se le pidió un Informe Retrospectivo sobre su Residencia Docente. En el mismo realiza un análisis crítico de la situación problemática que tuvo que enfrentar en su residencia al presentarse dificultades con las diferencias de edades y los intereses de cada alumno. Al mismo tiempo aborda críticamente el enfoque con que se enseña el idioma al que considera fuera de la realidad teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos que concurren a la escuela pública.

### Narración sobre las vivencias en la Residencia Pedagógica

Empecé en un curso de 31 alumnos de alrededor de 13 años (un primer año de extracción media). Ahí hice las observaciones y di tres clases y decidí abandonar la residencia en media por dos razones: en primer lugar porque confirmé que no me gustaba trabajar con preadolescentes o adolescentes tan chicos; y en segundo lugar -lo que es más importante- porque no me interesaba un enfoque global para encarar la enseñanza del idioma: dentro de las corrientes que había visto en la cátedra Metodología de la Enseñanza, (el balanced approach al que adhería la cátedra) me resultaba muy irreal teniendo en cuenta las necesidades de una persona que aprende idiomas en este país en una escuela pública, prefería más bien un enfoque concentrado en lectura comprensiva. El primer año en el que estuve no

tenía este último enfoque y el libro de texto al que era necesario adherir -un Meridian Plus de Jeremy Harmer para principiantes- tenía como última prioridad la lectura comprensiva.

La semana en que decidí abandonar la residencia en ese curso una profesora me ofreció terminar las clases en otro colegio secundario: un nocturno de extracción media- media baja de alumnos adolescentes que han sido repitentes en otros colegios y también algunas personas mayores que trabajan pero estos son solamente una minoría...

*...En este curso no se trabajaba con el balanced approach en el sentido tradicional: es decir, trabajando todas las habilidades a la vez – leer - escribir - escuchar – hablar - sino que se pasaba gradualmente de trabajar con las habilidades receptivas leer y escuchar, para ir moviéndose lentamente hacia las productivas –escribir – hablar... Mi simpatía con este enfoque deriva de consideraciones sociales -tan olvidadas en una facultad con alumnos y profesores de clase media-media alta. Mi razonamiento es el siguiente: es muy raro que una persona que va a un colegio secundario público tenga demasiadas posibilidades de viajar al exterior como para que necesite aprender a comunicarse con comunidades anglo - parlantes. En todo caso, los alumnos de clase media - alta o alta son los que tiene estas posibilidades más a su alcance - y éstos suelen ir a colegios privados. Por otra parte, aquellos que disponen de la posibilidad de viajar a algunos de estos países generalmente tienen el dinero suficiente como para costearse un curso privado de inglés para comunicación. Lo que se plantea entonces es qué hacemos con los que se quedan acá y que necesitan comprender inglés en una comunidad latinoamericana cada vez más imperializada lingüísticamente, como diría Phillipson. Muchos profesores hablan de la comunicación como si fuera solamente poder hablar y entender a otra persona que habla distinto idioma y poder pedir el menú en un restaurante sin demasiadas complicaciones. Esto es comunicación, pero no*

*lo es todo. Además de estas dos habilidades de escuchar y hablar están las otras dos: leer y escribir. Un estudiante universitario confrontado a textos académicos todavía no traducidos al castellano, un trabajador en cualquier empresa a la que se incorporan computadoras que puedan tener instrucciones en inglés, y - en nuestra sociedad- hasta un ama de casa que precisa saber como lavar determinada ropa tiene que leer en las etiquetas de las prendas en inglés. Esto también es comunicación.... Creo a diferencia de Harmer, que el problema no es la calidad del material que se ofrece a los alumnos -quizás por eso el material ficticio de su Meridian Plus no termina de convencerme, sino el grado de dificultad de la actividad asignada: yo pude darme el gusto de comprobar que los chicos de este curso eran capaces de comprender a grandes rasgos -sin tener que traducir pala-bra por palabra- una página bastante larga de un texto que se utiliza en tercer año de la universidad y aplicar esto a otro texto distinto para ver si habían captado la idea, logrando que realizaran una lectura crítica del material que se les presentó. Dicho sea de paso, la lectura crítica no es costumbre en la universidad, a pesar que la palabrita figura en prácticamente todos los programas del Plan de Estudios. Todavía no entiendo en qué momento creen la mayoría de los profesores que la están aplicando. Parece que dijeran lectura crítica sí, pero no en mi cátedra...*

La reflexión de la graduada nos lleva a entender de modo diferente las innovaciones y las reformas: no quedarnos con lo nuevo y con lo último por una cuestión de moda o de marketing. De aquí que la educación que se imparte generalmente en los centros educativos sea un tanto impersonal e irrelevante para las necesidades de los alumnos. Esto podría transformarse si el docente se convirtiera en investigador de su propia acción, es decir, que ante una situación problemática, pudiera tener la capacidad de tomar decisiones y generar acciones en el contexto institucional y social del momento. La alumna plantea una perspectiva política de la educación, contextualizando la enseñanza en un espacio histórico y social que la condiciona. La postura de la alumna Residente coincide con la necesidad avisada de articular teoría y práctica en los ámbitos de Formación Docente y la posibilidad de reflexionar sobre la teoría transformando a la vez teoría y práctica. Hace una fuerte crítica a la poca relevancia que la Universidad otorga a la lectura crítica a pesar que desde la teoría se insiste en su importancia.

## Desvinculación interna en la formación docente

Espontáneamente, en el informe retrospectivo presentado por esta alumna, existe coincidencia con el enfoque de nuestra investigación al subrayar la desvinculación existente entre las asignaturas, como componente amenazador de la situación de aprendizaje significativo.

En términos piagetanos, decimos que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos. Lo que no podemos asimilar a ningún esquema previo, carece totalmente de significado puesto que la generalización no se ha logrado.

Lo más complicado es intentar fusionar en unas pocas semanas antes de que comiencen las prácticas todas las materias de formación docente - Filosofía - Problemática Pedagógica - Didáctica - Psicología - Organización, Administración



y Legislación Escolar y finalmente Metodología y Residencia. Éste es un objetivo que no creo haber logrado -porque por otra parte me resulta imposible creer que cualquiera pueda integrar la base de siete materias en dos semanas de práctica...

La alumna en cuestión hace referencia a la falta de un tiempo de síntesis de saberes. Justamente, este proyecto de investigación enfoca la problemática de los planes de estudio de los profesorados que perciben la construcción del conocimiento como una actividad lineal que consiste en asimilar todos los cuerpos teóricos durante varios años y luego, casi al concluir la carrera, aproximadamente las 25 horas de vinculación con la realidad en la Residencia haría posible la transferencia de los saberes teóricos a la práctica. En otras palabras, aquello aprendido en forma disociada luego se integraría mágicamente a modo de síntesis en la mente del alumno para llevar a cabo sus acciones docentes en la práctica.

...Creo que esta síntesis requiere un tiempo de maduración antes de ponerse en práctica y de entender que cada curso tiene sus particularidades pero que de todos modos es posible aplicar la teoría existente a la enseñanza, siempre que las cátedras estén conectadas, trabajando juntas y con una inserción en la práctica mucho más temprana que en el cuarto año de la carrera. Sobre este tema me gustaría aclarar que lamentablemente uno detecta prácticamente todas las deficiencias del plan de estudios y del dictado de cátedras particulares justamente cuando tiene que llevar a la práctica la teoría de cuatro o cinco años -y no sólo de formación docente sino también de las fonéticas, gramáticas, lenguas, etc...

A esto se agrega: ...las cátedras de formación docente me quedaron totalmente desconectadas al momento de tener que poner en práctica lo que había visto. ¿Sabrá esto la gente del Departamento de Formación Docente?

En cuanto a la falta de articulación de las cátedras, mencionado por la residente, cabe destacar que el eje central de este proyecto de transformación ha avizorado la necesidad de adelantar el contacto con la realidad educativa mientras se dictan las materias pedagógicas y algunas de la especialidad como un reaseguro a la vinculación teoría - práctica. Sin embargo presenta la limitación la falta de incorporación de otras cátedras de Formación Docente y del Departamento de Inglés.

### **Análisis de la Residencia y de la formación teórica**

*“Para redondear quiero dejar aclaradas dos cosas: la experiencia en el segundo colegio me pareció sumamente productiva y me demostró que no es tan horrenda la enseñanza en los colegios secundarios como yo creía que sería -un preconcepto que yo traía bastante arraigado- siempre que pueda trabajar con el enfoque que señalé. Pero tengo que reconocer que para esto la formación teórica que me había brindado la universidad era sumamente deficiente. En primer lugar tenía pocos conocimientos de análisis del discurso -una deficiencia imperdonable en nuestra carrera que no creo que haya que atribuirla necesariamente a una cátedra determinada sino ver en realidad como puede ser solucionada con las cátedras trabajadas en conjunto porque creo que esto les concierne a todas. En segundo lugar, tenía pocos textos interdisciplinarios para ofrecer a mis alumnos: para usar un libro mínimo como English For Us se requerían conocimientos de Historia - Geografía - Filosofía y otras disciplinas de los que yo no disponía. Creo que nos*

*falta apertura mental a otras culturas que no sean la occidental y conocimiento de cultura general más allá de que pronunciemos íes perfectas y conozcamos al dedillo el vocabulario de cocinas y viajes por Europa. En resumen, creo que mis deficiencias y las del grupo que cursó conmigo la Residencia son bastante lógicas considerando el nivel general de la carrera, orientado solamente a personas de clase media en adelante, con conocimientos solamente de la cultura occidental, con orientación netamente machista y restringida solamente a los conocimientos técnicos -encima acarreados del estructuralismo- y no a la formación de docentes críticos transformadores de la realidad de los que tanto habla el Departamento de Formación Docente. Y lo más difícil del caso es que va a hacer algo más que un cambio de Plan de Estudios para revertir esta situación...”*

La graduada sintetiza finalmente su experiencia positivamente a pesar de las dificultades que tuvo que enfrentar, pero haciendo un análisis muy crítico de su formación, aludiendo a aspectos teóricos inexistentes en su Plan de Estudios: análisis del discurso, por ejemplo, así como la carencia de una visión cultural más amplia que hubiera favorecido su desempeño como docente.

## Las Ayudantías

A partir de analizar testimonios de las residencias anteriores, el Proyecto Ayudantías incorpora a alumnos del Profesorado de Inglés durante tercer año de la carrera, con una visión cooperativa que implica en la transformación no sólo a los alumnos del profesorado y del colegio secundario, sino a los propios profesores universitarios (dos del Departamento de Formación Docente, cinco del Departamento de Inglés) y a cinco Profesores de Inglés del Colegio de la UNLPam que reciben a siete estudiantes del profesorado como AYUDANTES DE CÁTEDRA.

La propuesta se va evaluando en el proceso de investigación acción con el aporte de los diferentes actores sociales.

De acuerdo al objetivo planteado, las Ayudantías fueron evaluadas por medio de encuestas de opinión y cuadernos de registros anecdóticos que cada uno de los ayudantes repitió en sus respectivos cursos durante el proceso de ayudantía. En estos cuadernos, los alumnos del nivel medio escribían opiniones espontáneas y críticas sobre las tareas con las Ayudantías de la Cátedra en donde se observa que las Ayudantes no sólo no perturbaron el desarrollo de las clases sino que produjeron aportes importantes a las posibilidades de mejorar la formación docente, en una acción basado en dos principios esenciales: mejora y participación.

Si bien las Ayudantes no tenían precisados sus roles específicos, dejaban de ser observadores neutros sin intervenir en las clases para transformarse en miembros incluidos en las interacciones: inclusión en los grupos de tareas de los alumnos, ayuda contingente, apoyo en la evaluación formativa individualizada, aportes en el registro de información sobre la experiencia, así como de informes retrospectivos en su propia práctica.



## Aprendizaje desde el placer

Según Michel Lobrot (1997) “El placer no es sólo un ingrediente del aprendizaje sino su motor, el elemento sin el cual es imposible aprender.” Entre los aspectos relevantes rescatados en nuestra investigación, se destaca la connotación afectiva que rodeó las múltiples acciones de los sujetos involucrados. Tenemos testimonios no sólo de los aportes positivos de las Ayudantías sino de la GRATIFICACIÓN producida en los actores sociales ante las situaciones de enseñanza aprendizaje.

Testimonios de Ayudantes:

Diario de Ayudante. En este texto se hace mención al rol de la Profesora de Residencia con respecto a estos alumnos del Proyecto Ayudantías.

*Hoy fue la primer clase que Liliana fue a observar. No me sentí para nada nerviosa, estaba muy segura de lo que había planificado y cómo tenía que trabajar con los chicos...*

*...Hoy sentí que la clase fue un éxito. La actividad planificada (canción) salió como lo esperaba y los chicos trabajaron con entusiasmo y responsabilidad. Disfruté mucho de la clase...*

*Me sentí muy relajada y en ningún momento sentí la presión de que Liliana estuviera observándome. Es como si tuviera una alumna más. Sus observaciones no me incomodan para nada. Por el contrario, necesito sus opiniones y críticas para poder mejorar como docente... Del diario de una de las Ayudantes.*

*Afortunadamente puedo decir que para mí la residencia ha sido una experiencia maravillosa. Creo que mi buena experiencia ha sido por mi preparación previa en las Ayudantías durante un año previo a la residencia. Particularmente no he sufrido lo que normalmente se sufre cuando uno se enfrenta con este tipo de situaciones (residencia), ya que mi relación con los alumnos fue excelente, principalmente este año porque ya los conocía. Creo haber tenido la apoyatura teórica necesaria para desempeñarme en el aula, pero también creo que mucho más importante que la apoyatura teórica fue la experiencia, la vivencia previa, me sentí como si estuviese entre amigos... Informe retrospectivo al finalizar la Residencia.*

### Testimonios de alumnos de Nivel Medio

De los quince testimonios de dichos cuadernos de registros pertenecientes a una cátedra de Nivel Medio se rescatan evaluaciones muy positivas durante el proceso, que los alumnos explicitan de forma diversa, pero en las que se resalta especialmente las vivencias de gratificación:

*...creo que es una experiencia nueva y divertida (Protocolo 1)*

*Fue una experiencia de trabajo en clase nueva. Fue divertida... (PR. 2)*

*Me gustó mucho... la pasé bien... (PR. 3)*

*Fue una experiencia divertida, que me gustaría que se mantenga... (PR. 4)*

*Creo que fue una buena experiencia, las clases son dinámicas y entretenidas... (PR. 5)*

*Me gustaron las clases... (PR. 6)*

*Las clases me parecieron muy buenas, entretenidas y divertidas. Las explicaciones fueron claras y se llevó muy bien con todos. Creo que fue una experiencia muy buena. (PR. 6)*

*Fue una experiencia linda, me gustaron las clases... (PR. 7)*

*Pienso que la experiencia de tener asistente fue buena para ambos (alumnos - teacher asistente) (PR. 9)*

*...creo que fue una buena experiencia (PR. 10)*

*Fue positiva la experiencia de tener un residente entre nosotros, tanto para el practicante como para los alumnos... (Pr.12)*

*...Y creo que fue una buena experiencia para ella." (PR. 14)*

*Con respecto a las clases en que estuvo me parecieron muy bien, ya que dio la clase como cualquier otro profesor (PR. 15)*

En síntesis, la experiencia aparece como positiva especialmente vinculada al impacto motivacional y gratificante de la propuesta. Estas menciones se explicitan espontáneamente en el 70% de los testimonios ya que no fue una pregunta directa.

### **Aprendizaje de vínculos**

Las Ayudantes colaboradoras del profesor Titular habilitan un ámbito de interacciones muy fecundo, no sólo en cuanto ha potenciado los aspectos vinculares como que ha implicado al colectivo escolar en una tarea compartida en la que se crean fuertes compromisos para alcanzar logros comunes. Esta situación tiene un impacto directo sobre las relaciones sociales creando y potenciando tanto el compromiso del colectivo en la mejora de la enseñanza como la consolidación de un espacio vincular social afectivo.

La evaluación positiva de la experiencia se sigue manifestando en los testimonios respecto a las menciones personales sobre la incorporación de la ayudante:

*...Jorgelina es muy buena y se preocupa mucho (PR. 3)*

*...Jorgelina es muy simpática y trabaja muy bien con los alumnos (PR. 4)*

*...Jorgelina nos ayuda mucho y es muy simpática. Me gustaría que siga con nosotros (PR. 5)*

*Sos muy simpática, y nos ayudas cuando te necesitamos (PR. 6)*

*Nos parece buena la idea de tener una ayudante en la clase... (PR. 8)*

*...Ella me pareció muy buena persona, y me pareció muy lindo tenerla como profesora porque no es pesada, y explica bien. (PR. 8)*

*Me pareció muy buenas las clases de Jorgelina. La relación con los chicos creo que fue muy buena y más de amiga que de profesora... en fin, creo que es una buena profesora y piola (PR. 9)*

*Me parece bien tener una ayudante en clase porque de esa manera hay más personas para consultar o para explicar, etc. También ella puede aprender como tratar a los alumnos y de esa manera todos se benefician... (PR. 11)*

*Pienso que está muy bien que haya una asistente de clase porque de esa manera observa la clase y cómo se maneja el profesor con los alumnos y eso hace que haya mejores profesores en el futuro (PR. 13)*

*...me parece que tendría que haber participado más (PR. 14)*

*Creo que la presencia de Jorgelina es buena, pero me parece que participó muy*

*poco. (PR. 15)*

Estos testimonios además de confirmar la visión positiva de la experiencia, ponen de manifiesto que la misma permitió conformar lazos afectivos a partir, especialmente, de la función sostén y ayuda contingente de la ayudante. Dicha perspectiva se ve reflejada espontáneamente en el 60 % de los testimonios. Este aspecto que aparentemente podría resultar irrelevante es altamente significativo en un contexto áulico con adolescentes muy críticos y en un momento en la indisciplina escolar se ha constituido en un problema educativo.

### Aprendizaje lúdico-interactivo

Respecto a la metodología de trabajo empleada por la Ayudante, existe un fuerte énfasis en los aspectos motivacionales que implicó su propuesta didáctica. Desde la enseñanza se promueve el aprendizaje activo pero especialmente se pone énfasis en el aporte lúdico interactivo de la propuesta:

*...Me gusta trabajar en grupo... (PR. 2),*

*...fue muy dinámico y divertido trabajar en grupo... (Pr.3)*

*...Me encantaron las canciones que escuchamos, y las actividades que hicimos en relación con esas canciones fueron dinámicas y originales... (PR. 4)*

*...Las actividades que tuvimos estuvieron bien, sobre todo cuando aprendimos canciones. (PR. 8)*

*Creo que las clases fueron útiles, ya que hicimos mucha ejercitación... (PR. 7)*

*Me pareció excelente, explica muy bien, las tareas que trajo fueron justas, o sea ni muy fácil, ni muy difícil... (PR. 8)*

*...Nos hizo hacer mucha ejercitación útil para el examen que vamos a rendir en diciembre... (PR. 9)*

*...Las actividades que propuso fueron buenas. (PR. 9)*

*Me gustaron los trabajos que preparó. (Canciones o trabajos en grupo)... (PR. 10)*

Estas menciones positivas vinculadas a la metodología empleada por la ayudante aparecen espontáneamente en el 46,6 % de los testimonios.

Durante las clases se desarrollaron seis canciones y una película, ambas propuestas didácticas fueron muy bien evaluadas por los alumnos por lo que sus propuestas se centran en solicitar que la metodología brinde más actividades de este tipo. Puede inferirse que estos aportes han resultado altamente motivadores al mismo tiempo que solicitan más participación de la ayudante. Transcribiremos testimonios de las reflexiones de los alumnos, sobre el particular.

*...Y me gustaría para la próxima competir haciendo juegos en grupo. (PR. 2)*

*...Me hubiera gustado que hiciéramos más canciones... (PR. 3)*

*...me hubiese gustado que hagamos más canciones y algunas películas... (PR. 6)*

*...Me gustaría que tuviésemos más clases como esas y preferiría que viésemos más películas y escucháramos más canciones (PR. 7)*

*...pensamos que tendría que participar un poco más... (PR. 8)*

*...creo que tendría que participar un poco más... (PR. 9)*

*...Me gustaría que para la próxima vez la residente tenga la oportunidad de participar más con el grupo clase (PR. 12)*

El 46,6 % de los testimonios que han rescatado la importancia de los aspectos lúdicos del aprendizaje solicitan reforzarlos.

La misma alumna Ayudante se desempeñó al año siguiente en la misma cátedra como residente. Teniendo en cuenta los testimonios de los alumnos una vez finalizada la Residencia docente, no podemos dejar de mencionar la influencia positiva de la ayudantía sobre la residencia, puesto que hubo una coordinación y control mutuo del trabajo productivo, sin tener que vivenciar un cambio brusco en los alumnos y para el residente mismo. *“Yo no encontré mucha diferencia cuando Jorgelina dictó las clases, me pareció muy bien...”*, *“... Para mí se desenvuelve muy bien dictando las clases.”* (PR. 5)

## La mirada sobre las Ayudantías desde la Profesora Titular de Residencia Docente

A los efectos de una mejor lectura de la información recabada sobre la práctica docente se pidió la participación de un observador externo (profesora de Metodología y Residencia), que realizó un análisis comparativo entre el grupo residencia (constituído por los alumnos que cursaron la materia en la forma tradicional) y el grupo de ayudantes (formado por las alumnas que integraron el Proyecto de Investigación). La Titular de la Cátedra sintetizó sus observaciones en un Informe Retrospectivo que permiten centrarnos en algunas mejoras advertidas durante el desarrollo del Proyecto Ayudantías.

### Mejoras en el desempeño didáctico

*En el grupo Residente en todos los casos se observa dificultades para cumplir con las planificaciones diarias, esto se debe en gran parte a un estado de nerviosismo y tensión manifiesto, por tener que enfrentar al grupo de alumnos por primera vez y al desconocimiento de los tiempos que les puede llevar cada actividad. Por otra parte, en el grupo de Ayudantes en todos los casos realizaron excelentes planificaciones diarias. En éstas se puede observar que relacionaban los nuevos conocimientos con los ya impartidos, logrando una muy buena integración de los mismos.*

*En algunos de los residentes tradicionales prevalecen sus preconcepciones sin poder aplicar el marco teórico impartido por la cátedra por lo que sus clases se basan en la enseñanza del código lingüístico mientras que el grupo de ayudantes actuaron como un docente más con experiencia áulica ya que no se mostraron incómodos por la presencia de un observador, además de demostrar un excelente manejo en la organización y ejecución de las actividades.*

Esta seguridad les permitió moverse con soltura dentro del aula, creando un ámbito de interacciones muy fecundo. Esta situación tiene un gran impacto sobre las relaciones sociales en el aula que de jerárquicas (probablemente debido a la inseguridad) pasan a ser reticuladas y cooperativas.

*Una de las residentes manifiesta su incertidumbre con respecto a la selección de material didáctico, porque desconocía lo que habían visto los alumnos en la*

*primera etapa del año. En general este grupo NO TUVO TIEMPO SUFICIENTE para lograr integrar los contenidos de sus clases con los contenidos que los alumnos habían visto antes. No hubo continuidad o completamiento de las actividades....*

*En tanto las ayudantes tuvieron un excelente manejo de las actividades previstas para cada clase pudiendo aplicar el marco teórico a lo largo de toda la práctica, efectuando alteraciones basadas en el conocimiento de la realidad áulica.*

*También fue notable el excelente manejo de los medios audio - visuales: prepararon clases con el uso de videos y grabadores en forma periódica. Esta diferencia con los residentes tradicionales, está relacionada con la inserción temprana en el grupo, lo cual les permitió analizar en el curso la importancia de los medios audio - visuales.*

*En lo que concierne al manejo grupal, se notó durante las residencias tradicionales dificultades en el manejo de dinámica de grupos. Los alumnos en general casi siempre eran agrupados de la misma manera, no permitiendo enriquecer la experiencia a través de distintas agrupaciones. En gran parte se debe al desconocimiento de los alumnos, desconocimiento evidente porque no saben sus nombres ni las dificultades individuales de los mismos. Esta diferencia es muy notable en las alumnas ayudantes quienes demostraron un muy buen manejo y conocimiento de los alumnos y los grupos; esto se notó porque llamaban a los alumnos por sus nombres y en algunos casos le pedían a los mismos cambiarse de lugar para poder aprovechar la clase mejor. Se movieron con gran soltura dentro del aula, pudiendo llegar a todos los alumnos y responder tanto a las inquietudes individuales como a las grupales. (Informe retrospectivo Profesora de Residencia).*

En el informe registrado por la observadora externa respecto al GRUPO RESIDENTES, la variable TIEMPO parece ser la explicación de dificultades, que abarcan desde el manejo de las clases hasta la interacción con los titulares de los cursos. La falta de integración de los contenidos anteriores con los actuales y por lo tanto, la discontinuidad de las actividades parece deberse también a la falta de tiempo. No disponían de un espacio para reuniones con los profesores titulares para planificar las primeras clases y así lograr una mejor conexión con los alumnos. La limitación del tiempo parece haber sido la explicación al desconocimiento del nombre de los alumnos y sus dificultades individuales. El tiempo es una dimensión rescatada desde la Investigación acción, ya que las 20 horas de Residencia se ha transformado en 3 cuatrimestres. Esta habilitación temporal ha redundado en mejoras constatadas en la planificación, en la continuidad entre la tarea del Profesor titular y la de los practicantes, en el conocimiento del grupo clase y las posibilidades de hacer adaptaciones activas a sus características y a la vez consolidar fuertes vínculos afectivos que hicieron posible un clima grupal sumamente positivo.

A diferencia del GRUPO RESIDENTES las alumnas Ayudantes se incorporaron a la tarea del aula, en la que los Profesores del Colegio se ocuparon de ponerlas al tanto del desarrollo de las planificaciones, las actividades diseñadas para los alumnos y los textos empleados. Las Ayudantes desempeñaron el mismo rol de los Auxiliares de Cátedras universitarias: se incorporaron a las tareas grupales de los estudiantes, respondían a sus preguntas, y establecieron una relación vincular especial con ellos. A la vez aprendían a observar las dinámicas de las clases, las



técnicas empleadas y especialmente valoraron el aprendizaje de la DISTRIBUCION DELTIEMPO que los docentes realizaban, adecuando lo planificado a las dificultades grupales.

## La mirada sobre las Ayudantías desde los Profesores del Nivel Medio

Paralelamente se analizó el informe retrospectivo de uno de los docentes de Nivel Medio (a cargo de un cuarto año, nivel avanzado y quinto año I del Colegio de la UNLPam) sobre su propia práctica. La sistematización del material resultante de este análisis retrospectivo aportó datos relevantes sobre el proyecto de inmersión educativa. Parte de su testimonio revela no sólo los aportes positivos de las Ayudantías sino de la gratificación producida en los actores sociales:

*...Ambas alumnas (haciendo referencia a las ayudantes) trabajaron con un alto sentido de responsabilidad y participaron activamente de todas las actividades relacionadas con los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la cátedra a mi cargo... Debido a la actitud positiva y el compromiso demostrado frente a los alumnos, éstos últimos las aceptaron como una profesora más y lograron establecer vínculos académicos y afectivos muy notables. Cuando llegó el momento de iniciar formalmente su residencia, no se registraron cambios bruscos o situaciones traumáticas, ya que veníamos trabajando como equipo donde nos complementábamos mutuamente, a punto tal que yo jugaba el rol de ayudante. La relación entre todos nosotros fue tan buena que una vez terminada la residencia, las alumnas continuaron hasta que terminaron las clases...*

En general los aspectos positivos de esta experiencia se pueden visualizar en distintos ámbitos. Reconocer que la ayudante favorece el proceso de enseñanza aprendizaje alienta la construcción de una práctica educativa sensiblemente diferenciada con el testimonio de los Residentes (alumnos que cursan la Residencia Pedagógica tradicional) en su paso por los distintos establecimientos.

Entre los aspectos relevantes rescatados en nuestra investigación se destaca la connotación afectiva que rodeó las múltiples acciones de los sujetos involucrados. Esta investigación acción que ha adoptado la perspectiva crítico reflexiva, ha involucrado afectivamente a docentes universitarios, estudiantes universitarios, docentes y estudiantes de nivel medio, creando compromisos vinculares tan sólidos que han puesto en marcha todo un sistema de cooperación en pos de la mejora educativa.

## Conclusiones

El proyecto Ayudantías ha puesto en interacción grupos interdisciplinarios abocados cooperativamente a la mejora de la Formación Docente en la Carrera del Profesorado en Inglés. A partir de la metodología de investigación acción los futuros docentes han logrado vincular teoría práctica.

Según Schwab (1960), "la enseñanza es un arte" por el que las ideas generales sobre la educación se comprueban por medio de la práctica. La buena enseñanza se

asemeja a la exploración y la interpretación que llevan a la revisión y al ajuste de la idea y de la práctica. La acción práctica y el pensamiento asociado a ella, consisten en HACER LA ACCIÓN.

El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores. Es en el modo de aproximarnos a la realidad para reflexionar sobre ella donde se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para mejorar la práctica educativa. Como síntesis de algunas conclusiones sobre la tarea de investigación acción realizada mencionamos algunos aportes concretos.

\* Las Ayudantías han mejorado la situación de las Residencias Docentes a las que se vinculan preconcepciones negativas que provocan ansiedades en los estudiantes.

\* Han mejorado el rol de observadores y practicantes, en cuanto los alumnos de observadores neutros y objetivos pasaron a incluirse en el ámbito moral de las decisiones.

\* Han incorporado la reflexión sobre la teoría y la práctica durante el proceso de formación de docente.

\* Han creado un ámbito de interacciones muy fecundo, no sólo en cuanto ha potenciado los aspectos vinculares como que ha implicado al colectivo escolar en una tarea compartida en la que se crea fuertes compromisos para alcanzar logros comunes.

\* Los alumnos del secundario han logrado un aprendizaje significativo en un clima cordial sin registrarse problemas disciplinarios.

\* Ha existido una notable colaboración de parte de los alumnos hacia los alumnos ayudantes y profesores y el trabajo cooperativo entre los alumnos ha facilitado el aprendizaje.

\* Las Ayudantías han hecho posible que las relaciones jerárquicas se horizontalicen a través de críticas y propuestas compartidas entre profesores y alumnos en un proceso de autoevaluación continuo.

\* Han ampliado las posibilidades de planificación acorde a los intereses y dificultades de los alumnos.

\* Han brindado la oportunidad de mejorar y adecuar la enseñanza educativa cons-tatándose mejor empleo de ayudas didácticas, corrección y uso del error, trabajos productivos de grupos y un excelente manejo en la planificación y ejecución de las actividades programadas para cada clase.

\* Han consolidado el vínculo afectivo que convierte a la enseñanza en una verdadera experiencia gratificante.

En síntesis, los estudiantes del Profesorado han encontrado en el Proyecto Ayudantías un ámbito para el aprendizaje de la práctica en su vinculación dialéctica con la teoría, tanto de las materias pedagógicas como de la especialidad. Han ingresado a su capacitación permanente por la vía de la investigación, incorporada al mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Y en este ámbito cooperativo, de fuertes lazos vinculares se han neutralizado los temidos problemas disciplinarios, se abordaron con éxito los miedos asociados a la experiencia de las Residencias y se aprendió a controlar la incertidumbre del mundo de la práctica, con la deliberada elección de decisiones comprometidas moralmente con los valores educativos que nos han impulsado.

## Bibliografía

- Apple, M. (1987) Educación y poder. Barcelona, Paidós.
- Aronowitz, S. T (1973) False Promises. New York, Mc Graw-Hill.
- Carr, W. Y S. Kemmis (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca.
- Elliot J. (1993) La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1993) La pedagogía de la pregunta. Buenos Aires, Seix Barral.
- Gimeno Sacristan, J. y Perez Gomez (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/MEC.
- Grundy, S.(1991) Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.
- Kemmis, S.(1993) El currículum, más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.
- Perez Gomez, A.(1988) El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de Educación, Madrid, N° 284.
- Pruzzo, V.( 1997) La biografía del fracaso escolar. Buenos Aires, Espacio.
- (1999) Evaluación curricular: evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Espacio.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.