

Universidad Nacional de Mar Del Plata
Facultad de Humanidades
Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

TRABAJO PROFESIONAL

Segundas partes ~~nunca~~ fueron buenas:

**Indagación narrativa con estudiantes del Profesorado de Inglés de la
UNMDP que articularon al ISFD N° 19**

Prof. Marcela Eva López

Directora: Mag. María Cristina Sarasa

Marzo, 2016

CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| Contenidos | 2 |
| Resumen..... | 4 |
| Agradecimientos | 5 |
| I. Introducción | 6 |
| Fundamentación..... | 6 |
| Definición del problema | 9 |
| Preguntas de la investigación..... | 9 |
| Objetivos de la investigación..... | 10 |
| Organización del trabajo | 10 |
| II. Marco teórico | 13 |
| III. Marco metodológico..... | 20 |
| Metodología de la investigación..... | 20 |
| El contexto de la investigación | 23 |
| Los participantes de la investigación..... | 25 |
| La investigadora participante | 27 |
| Procedimientos e instrumentos y para la recolección de las narrativas..... | 30 |
| Análisis de las narrativas: doce trayectos educativos | 33 |
| IV. Análisis de los relatos..... | 35 |
| Los pasajeros y cómo emprendieron el viaje | 35 |
| Primera escala: la Universidad | 39 |
| Factores que dificultaron la estadía en la universidad..... | 42 |
| Lo que la universidad podría mejorar | 57 |
| Momento de decisión: cambio de rumbo | 60 |
| Segunda escala: El Instituto terciario | 65 |
| Comparaciones inevitables | 73 |
| Planes para futuras travesías | 78 |
| V. Conclusiones | 85 |
| Respuestas a los interrogantes iniciales..... | 85 |
| Limitaciones y aportes de este estudio..... | 90 |
| Consideraciones finales..... | 91 |
| A modo de cierre | 94 |
| Referencias | 95 |

| | |
|---|-----|
| Apéndices | 101 |
| Apéndice A: Transcripciones de las entrevistas | 101 |
| Apéndice B: Formulario de consentimiento informado..... | 150 |
| Apéndice C: Encuesta inicial a estudiantes 2° año Profesorado de Inglés ISFD..... | 151 |
| Apéndice D: Plan de Estudios Profesorado de Inglés UNMDP | 152 |
| Apéndice E: Proyecto Curricular Profesorado de Inglés ISFD | 177 |

RESUMEN

Este trabajo realiza una investigación cualitativa a través de la indagación narrativa en dos contextos de la educación superior. La indagación narrativa se ha consolidado como una metodología idónea que enfatiza la importancia de escuchar a las personas hablando de sí mismas, en lugar de callar su subjetividad. Constituye así una modalidad democrática, participativa y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas, en este caso los estudiantes. Esto nos da acceso a comprensiones personales en las que la individualidad es reconocida y valorada, y permite generar un tipo de conocimiento privilegiado sobre cómo las personas dan sentido al mundo. El presente trabajo explora las experiencias de doce estudiantes del Profesorado de Inglés que se transfirieron de la UNMDP al ISFD N° 19 para terminar la carrera, examinando sus relatos para intentar comprender los motivos que los llevaron a tomar esta decisión. El análisis de las entrevistas realizadas nos ha permitido obtener conocimiento sobre cómo los participantes vivenciaron sus trayectos educativos, cómo esas experiencias los han marcado y, cómo esto incidirá en su futura práctica docente .

Palabras clave: Educación superior; Universidad e Institutos de Formación Docente; formación inicial del profesorado de inglés; indagación narrativa; procesos de articulación institucional; tránsito entre carreras

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi sincera gratitud a Cristina, bajo cuya dirección finalmente pude realizar este trabajo. Generosa con su tiempo e inmenso conocimiento me ayudó con sus invariablemente atentas y rápidas respuestas a las diferentes inquietudes surgidas durante todo el proceso de investigación. Guiándome en la dirección correcta cuando lo necesité, y brindándome consejos y sugerencias, siempre permitió que este fuera mi trabajo. Su ejemplar sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico me inspiran y motivan a superar mi formación como investigadora.

Quisiera hacer extensiva mi agradecimiento a todos los participantes de este estudio que, con su amable disponibilidad han colaborado en la realización del trabajo: Vanesa, Emilia, María, Florencia, Antonia, Lucía, Vanina, Ángela, Beatriz, Marisa, Alan y Pablo. Al compartir sus relatos desinteresadamente, ofrecieron desde la memoria y el corazón sus amplias perspectivas, que enriquecieron mi comprensión de importantísimos aspectos educativos del entorno profesional en el que me desempeño.

I. INTRODUCCIÓN

Fundamentación

Aunque en los últimos años la matrícula inicial del Profesorado de Inglés de la UNMDP se ha mantenido relativamente estable, se puede apreciar cómo las bajas tasas de aprobación en las materias de los primeros años incidirían en la disminución de inscriptos a las materias de los años subsiguientes¹. Entre los motivos por los cuales estos estudiantes universitarios abandonan la carrera se presumirían la incompatibilidad con la actividad laboral y el cambio de motivación vocacional, pero predominaría una fuerte tendencia de los estudiantes a optar por continuar sus estudios en instituciones terciarias. Una institución en particular, por ser estatal, es receptora de un importante flujo de estudiantes provenientes de la UNMDP: el Instituto Superior de Formación Docente N° 19, que en 2011 inauguró el Profesorado de Inglés. Surge así una problemática que concierne a la Universidad y a su Profesorado de Inglés así como a los estudiantes que articulan entre las dos instituciones, al ver prolongado su tiempo de formación antes de ingresar como graduados al mundo del trabajo.

Varios estudios se han enfocado en las causas del desgranamiento en distintas carreras de la UNMDP (Arana & Bianculli, 2011; García, Gonzalez & Zanfrillo, 2011) atribuyéndolo a las reformas educativas de los niveles pre-universitarios y la crisis política y socio-económica de las dos últimas décadas (Arana, Fantel & Bianculli, 2007). Nuestro conocimiento actual del problema del desgranamiento universitario se basa en estos estudios cuantitativos y cualitativos de índole general, que se enfocan en motivos sociales—ya sean económicos o personales—o estudios que tratan problemas en las diferentes facultades, señalando dificultades específicas y particulares en diferentes áreas del saber. Muchos de estos estudios se concentran en las razones del fracaso estudiantil, y se enfocan en las actitudes docentes al respecto (Arana & Bianculli, 2011; Arana, Fantel &

¹ Datos obtenidos a partir del análisis de listas de materias de primer año en la reunión de claustro docente convocado por el Departamento de Lenguas Modernas, en la sesión del Consejo Asesor Departamental del día 8 de julio de 2015.

Bianculli, 2007; Cosentino, 2010; García, Gonzalez & Zanfrillo, 2011) ; Siccardi, 2011). El problema específico de la articulación de estudiantes universitarios con otra institución es nuevo y específico a la carrera del profesorado de inglés. Este estudio contribuye a un tema vigente y concreto.

Otros trabajos han encarado las problemáticas específicas del Profesorado de Inglés de la UNMDP y nos iluminan sobre algunos motivos que reducirían las posibilidades de buen rendimiento de sus estudiantes (Cosentino, 2010; Siccardi, 2011). Además de los motivos comunes a todos los estudiantes universitarios, estas problemáticas destacan como factor determinante de éxito o fracaso el nivel de competencia lingüística y comunicativa en la segunda lengua con el que los estudiantes ingresan a la carrera. En su trabajo “Crisis y cambios”, Siccardi (2011) señala cómo el contexto social ha modificado el perfil del ingresante actual respecto al de hace diez años o más por diversas razones, y analiza cómo ese cambio produjo lo que ella estima una crisis dentro del Profesorado. Este nuevo perfil de ingresante es en muchos casos auto-didacta y muy diferente al modelo de alumno ideal (para muchos docentes), con conocimientos previos equivalentes al examen internacional conocido como *First Certificate* de Cambridge. Se espera que el estudiante construya conocimiento teórico en disciplinas como gramática, historia, literatura y fonética en un idioma que no domina (De Laurentis & Porta, 2013). En segundo lugar, por razones económicas, muchos estudiantes necesitan sostener un empleo, cuyo horario no es siempre compatible con las cursadas, que se dictan en una franja horaria acotada. Por último, además de un nivel de inglés supuestamente inferior al de parte de las cohortes anteriores, algunos docentes también señalan en los ingresantes de los últimos años falta de estrategias de estudio, como la lecto-comprensión y la resolución de problemas, que aseguren su rendimiento académico en la educación superior. Aunque en las cursadas de los primeros años, que resultan muy populosas, se trabaja para compensar estas cuestiones vistas como carencias o reforzar destrezas en los ingresantes, es en los años superiores cuando se produce un desgranamiento notorio de la carrera². Estos temas explican el desgranamiento, pero una problemática sobre la que sabemos poco es qué hacen los estudiantes una vez que abandonan la carrera del Profesorado de Inglés en la UNMDP y, en particular, cómo se han

² Datos informales obtenidos de docentes a cargo de cátedras de 3° y 4° año

adaptado y cómo han progresado en sus estudios aquellos que recurrieron a instituciones de nivel terciario que ofrecen servicios más adaptables a su realidad.

La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria está enmarcada legalmente en la Ley de Educación Superior N°24.521 de 1995 y la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, comprendiendo a todas las instituciones nacionales, provinciales y municipales, de gestión estatal y privada. La Ley Nacional de Educación sustituye la previa denominación de “instituciones de educación superior no universitaria” por “institutos de educación superior”. Con la articulación entre institutos terciarios y universidades se pretende facilitar la circulación de los alumnos y la flexibilización de sus trayectos curriculares, a través de la acreditación total o parcial de los estudios realizados. Los Consejos Regionales de Planificación contemplan entre las estrategias institucionales de expansión geográfica la articulación de carreras universitarias con carreras de Institutos de Educación Superior estatales y privados mediante convenios.

La Federación para el Desarrollo de la Educación Técnico Profesional de la Argentina y el Mercosur explica en su portal que esta transferencia de estudiantes entre instituciones, tanto estatales como privadas, normalmente se produce desde las terciarias hacia la Universidad y tiene por objeto contribuir a todo el sistema de educación superior y a la formación de los estudiantes. Muchos institutos terciarios tienen convenios de articulación con Universidades por los cuales, luego de cursar una carrera terciaria y obtener un título técnico o docente, se puede continuar la carrera en la universidad para obtener el título de grado en la misma disciplina o en una afín. Ese proyecto favorece a las Universidades, que tienen menos estudiantes en los ciclos iniciales, lo cual redundaría en una mejoría del nivel y en un presupuesto mayor para aplicar a los estudiantes regulares y a la investigación científica (Carrerasconfuturo.net, 2015).

Siendo docente en primero, segundo y tercer año de los Profesorados de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Instituto Superior de Formación Docente N° 19, soy testigo de un fenómeno recurrente que tanto me sorprende como me preocupa. Existe un importante flujo de estudiantes que, en sentido inverso al que ocurriría en otros lugares, comienzan sus estudios en la Universidad Nacional y luego optan por terminar la carrera en el instituto terciario provincial. El presente trabajo se propuso explorar las experiencias de doce estudiantes del Profesorado de Inglés que se trasladaron desde la

Universidad al instituto terciario para terminar la carrera, y así intentar comprender los motivos que los llevaron a tomar esta decisión.

Como docente involucrada en esta situación me he enriquecido al explorar las experiencias de los protagonistas en el estudio. El lograr un mejor entendimiento de las causas de esta problemática nos permite a los docentes tomar decisiones en nuestras prácticas para ser mejores profesionales y contribuir a que el sistema funcione lo más adecuadamente posible, lo cual favorece un mejor aprendizaje de los estudiantes. Los participantes de la investigación también se benefician al reconsiderar el valor que le asignan a sus experiencias y reflexionar en retrospectiva sobre sus decisiones.

El examinar el fenómeno desde un enfoque cualitativo me aproximó a una comprensión profunda y personal. La indagación narrativa me ofreció la oportunidad de involucrar a los mismos implicados como colaboradores en el proceso de investigación. Mediante la recolección de narrativas destaco las perspectivas de los estudiantes, quienes compartieron sus reflexiones sobre las decisiones que han tomado. El análisis de sus relatos me permite, como investigadora, ver bajo una nueva luz todos los temas comprometidos en el fenómeno de estudio.

Definición del problema

Este trabajo se inicia a partir de observar la problemática que sugiere el hecho de que, después de pasar cuatro o más años estudiando en la UNMDP, un número importante de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades decidieron transferirse al Instituto Superior de Formación Docente N° 19 para comenzar la carrera nuevamente desde el principio.

Preguntas de la investigación

Siendo el propósito de este trabajo explorar la transferencia de estudiantes universitarios del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP al ISFD local, me propuse estudiar las experiencias de un grupo seleccionado de estudiantes que, habiendo comenzado a estudiar en la Universidad, después de varios años resolvieron

transferirse al Instituto Superior para concluir su carrera, con el objeto de comprender los motivos por los cuales tomaron esta decisión.

Como nuestro diseño cualitativo es emergente y dinámico, las preguntas subsiguientes derivadas de la principal fueron cambiando durante el proceso de investigación, al indagar cada vez más profundamente en el fenómeno. Los interrogantes resultaron entonces los siguientes:

1. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales los participantes decidieron comenzar el Profesorado de Inglés en la UNMDP?
2. ¿Cómo vivenciaron su tránsito en dicha carrera?
3. ¿Cómo explican su transferencia a la institución terciaria?
4. ¿Cómo vivencian ese traslado?
5. ¿Cómo se manifiesta en sus relatos la doble perspectiva universidad-terciario en su proceso de formación como futuros docentes?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo es explorar los procesos de transferencia que estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad local realizan hacia el ISFD de la ciudad de Mar del Plata.

Los objetivos particulares son:

1. Describir los trayectos formativos de los participantes en la Universidad y en el ISFD.
2. Comparar sus itinerarios en ambas instituciones.
3. Elucidar las experiencias que conducen a sus pasajes desde la Universidad hacia el ISFD.
4. Comprender la doble visión universidad-terciario en el marco de la formación docente de los participantes.

Organización del trabajo

El primer capítulo es la introducción del trabajo, donde expongo un panorama del Profesorado de Inglés de la UNMDP y defino al desgranamiento en los primeros años como una problemática que aqueja a la carrera, aludiendo a una visible tendencia de emigración estudiantil hacia el ISFD N°19 que se manifiesta desde 2011. Puntualizo como fenómeno de estudio las experiencias de doce estudiantes que decidieron transferirse de la UNMDP al ISFD, para lo cual formulo las preguntas y los objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo formulo el marco teórico, inscribiendo al estudio en la indagación narrativa en términos de fenómeno relatado según Connelly y Clandinin (1990), pioneros en aplicarla al contexto educativo, ubicándola dentro del marco de la teoría de la experiencia de John Dewey. Los autores plantean que la indagación narrativa se propone comprender los contextos sociales del aprendizaje, convencidos de que los maestros y sus alumnos son, por excelencia, narradores de relatos.

En el tercer capítulo presento la argumentación metodológica de investigación cualitativa denominada Indagación Narrativa, basada en la Teoría de la Experiencia Deweyana. Expongo la utilización de las entrevistas como un espacio conversacional a través del cual obtuve conocimiento sobre los trayectos educativos de los participantes de la investigación y de los contextos en los que se han desempeñado a nivel superior: la UNMDP y el ISFD N°19. Me presento como investigadora participante, familiarizada con los contextos de estudio, donde me desempeño como docente. Detallo los instrumentos y procedimientos para la recolección de los relatos, cuyo análisis e interpretación finalmente me permitió elaborar las narrativas para el informe.

El cuarto capítulo comprende el análisis de los relatos, que se refleja en una narrativa cuyos hilos conductores son los trayectos educativos de los participantes del estudio, y cuyo foco se centraliza en momentos preponderantes organizados cronológicamente. Estos momentos incluyen el ingreso a la Universidad, el tránsito como estudiantes universitarios, los problemas que motivaron el traslado y el ingreso al Instituto Terciario. El análisis concluye con la visión de los participantes en su comparación de las dos instituciones, y en cómo perciben en sus relatos la doble perspectiva universidad-terciario en su proceso de formación como futuros docentes.

En las conclusiones recupero las preguntas de investigación, reflexionando sobre las respuestas a partir del conocimiento que me ofrecieron los relatos. Los aspectos sustantivos

de los trayectos educativos a nivel superior de los participantes se evidencian desde sus perspectivas, incluyendo sus opiniones, sentimientos y aspiraciones, lo cual contribuyó al propósito del estudio, no sólo produciendo conocimiento sino ampliando mi propia comprensión del fenómeno.

En los Anexos están disponibles los siguientes documentos: las transcripciones de las entrevistas, el formulario de consentimiento informado, la encuesta inicial a estudiantes del Instituto superior y los planes de estudio de los Profesorados de Inglés de la UNMDP y del ISFD N°19.

II. MARCO TEÓRICO

Para entender la relación entre los diversos componentes y miembros de dos instituciones desde el punto de vista y sentir de estos actores inscribimos teóricamente a nuestro estudio en la indagación narrativa en términos de fenómeno relatado donde intersectan diversas disciplinas humanas y sociales tales como la sociología, la historia oral, la retórica, la filosofía, la teoría la lingüística, la literatura y la antropología social.

Connelly y Clandinin (1990, 1994) son los pioneros de la indagación narrativa en educación. La ubican dentro del marco de la teoría de la experiencia de John Dewey, el máximo filósofo en educación del siglo XX, para quien la reflexión sobre la experiencia es transformadora (Connelly & Clandinin, 2000). Según Dewey (1938) los seres humanos damos sentido a la experiencia a través de las estructuras de los relatos. El estudio de la experiencia, para Dewey, es el estudio de la vida, de rituales, rutinas, metáforas y acciones cotidianas. Por ese motivo el término “experiencia” está presente en la mayoría de las discusiones prácticas sobre educación y en textos teóricos.

La indagación narrativa dentro del contexto educativo se propone comprender los contextos sociales del aprendizaje, en la firme creencia que los maestros y sus alumnos son, por excelencia, narradores de relatos (Connelly & Clandinin, 1990). Uno de los motivos de este hecho es que los humanos somos organismos narradores por naturaleza, pues vivimos vidas que son relatadas ya sea de manera individual, colectiva o social. Por eso, en su artículo “Stories of Experience and Narrative Inquiry” (“Relatos de experiencia e indagación narrativa”) Connelly y Clandinin (1995) afirman que la indagación narrativa constituye “el estudio de la forma en la cual los seres humanos experimentan su mundo” (p. 2).

Aplicada a la educación, la indagación narrativa es la construcción y la reconstrucción de relatos personales, profesionales y sociales que se dan a conocer cuando tanto docentes y estudiantes como investigadores comparten sus experiencias, en los que varios de ellos aparecen como personajes de esas historias. Los autores consideran que es adecuado utilizar los términos “indagación sobre la narrativa” o “indagación narrativa”, y plantean que involucra tanto el fenómeno que se investiga: como producto o resultado

escrito o hablado, ya que nombra la cualidad estructurada de la experiencia a ser estudiada, como el método de investigación, es decir: los patrones de indagación para su estudio como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos, los conceptos con que construimos el mundo y, la forma en la cual percibimos y organizamos la experiencia. Agregan los autores que se debe utilizar el término “relato” para aludir al fenómeno y “narrativa” para referir a la investigación. La narrativa además, implica su uso con diferentes fines, suponiendo tanto la estructura como el método de sintetizar experiencias. Lo que el investigador hace es describir y recoger relatos para luego escribir narrativas de experiencia.

La narrativa rescata lo genuinamente humano de las vivencias didácticas, rescata su dimensión afectiva y se nutre de sus riquezas y detalles, concentrándose en las motivaciones, sentimientos, deseos y propósitos de los sujetos implicados en el proceso de investigación. La indagación narrativa en la educación permite ampliar el conocimiento sobre lo que ocurre en las aulas y las instituciones al ahondar en las experiencias personales, intentando comprender a los involucrados (Creswell, 2012). Dentro de las funciones de los educadores está el acompañar a sus estudiantes en ciertos procesos, estableciendo un vínculo y un compromiso con ellos.

La indagación narrativa crea un espacio metafóricamente tridimensional que pone el foco en las dimensiones de lo personal y lo social (interacción); de la temporalidad que incluye pasado, presente y futuro (continuidad); combinado finalmente con la noción de lugar (situación). Bajo estos términos, las indagaciones narrativas tratan asuntos temporales, se concentran en el equilibrio entre lo personal y el medio social, y se desarrollan dentro de lugares, o diversos lugares específicos. Al trabajar en estos espacios tridimensionales como indagadores narrativos, también nos encontramos en nuestro propio pasado, presente y futuro. Asimismo, narrar experiencias pasadas posibilita futuras re-narraciones no sólo de las experiencias de nuestros participantes, sino también de las de los investigadores que compartimos con colegas que leerán nuestro trabajo y nos retroalimentarán con sus respuestas. Somos parte del panorama, y hemos contribuido en la construcción del mundo en el que nos encontramos. A diferencia de los investigadores verificativos que estudian al mundo desde afuera, los indagadores narrativos somos cómplices del mundo que estudiamos, parte del fenómeno. Por lo tanto, es preciso que además de ofrecer los hallazgos que podrían brindar mejoras al mundo, debemos

reinventarnos. Esto significa hacernos visibles con nuestras historias secretas pasadas, “confrontando lo que nos hace vulnerables, porque en la indagación narrativa el investigador que calla o se presenta como individuo moral e idealmente perfecto se está auto-engañando” (Connelly & Clandinin, 2000, p.62).

Existen cuatro supuestos que subyacen al valor de la formación docente y de la narrativa (Connelly & Clandinin, 1994). La educación docente es concebida primero como un proceso de por vida, que no sólo incluye la formación previa al ejercicio de la profesión. Seguimos educándonos como docentes tanto dentro de nuestras aulas como en nuestras vidas en general. Segundo, pensar en la formación docente es pensar un relato de vida. No sólo nos enfocamos en lo que está sucediendo aquí en este momento, sino históricamente qué nos trajo hasta aquí, y qué nos depara el futuro. Al pensarnos como docentes siempre tenemos en mente el pasado, el presente y el futuro. Un tercer supuesto destaca que la enseñanza es una relación establecida entre sujetos. La diplomatura no es lo que hace a un docente; ser docente no es meramente un título otorgado por una institución. Los docentes se encuentran en muchos lugares además de en las aulas. Finalmente, el cuarto supuesto es que la formación docente es una práctica continua y permanente. Connelly y Clandinin (1994) dan por sentado que un currículo de formación docente se construye en base a la investigación y a las teorías de enseñanza, la organización escolar y las áreas específicas de contenido, pero también sobre lo que se puede llamar conocimiento práctico personal y la sabiduría de la práctica.

Los autores (Connelly & Clandinin, 1994) también refieren a dos maneras de ver a la formación docente que toman de Schön (1987), representadas alegóricamente.

La primera de estas alegorías ve a la formación docente como una *inyección*: la introducción de algo nuevo y muy necesario que ayudará a los estudiantes a lograr sus metas. Los estudiantes del profesorado comienzan su carrera con la experiencia previa de lo vivido durante sus dieciocho o más años de edad. Mientras estudian, siguen viviendo, narrando y re-narrando sus experiencias al participar de su educación docente. Sin embargo, los currículos de los profesorados a menudo parecen ignorar las vidas de los docentes en potencia y se estructuran como si fuesen inyecciones que se pueden administrar a todos por igual. Al principio se *inyecta* el conocimiento y las destrezas en los cursos básicos. Luego se los envía a las aulas de los colegios donde se les *inyecta* una

combinación de experiencia propia con la sabiduría del docente a quien observan. Una vez iniciada su práctica, los docentes ocasionalmente reciben *inyecciones de refuerzo* asistiendo a cursos de capacitación o perfeccionamiento.

La segunda alegoría es más apropiada para este trabajo porque ve a la formación docente desde una perspectiva narrativa, como una *reconstrucción*. Parte del supuesto de que la educación no es lineal, pues no se mueve paso a paso siempre en la misma dirección. La educación implica más bien un proceso de repensar y reconstruir el pasado. El significado de esta metáfora es que en cada momento de la vida de una persona, dentro o fuera de un aula, se halla un ser completo, con su pasado incluido. Al educarnos, los docentes aprendemos a narrar y re-narrar las historias propias y de nuestros estudiantes, tanto cuando investigamos, enseñamos o vivimos. De la misma manera, nuestros estudiantes van acumulando en su repertorio sus historias y aquellas de sus docentes.

Por otra parte, las metáforas prevalecen en nuestro discurso y accionar y en las vidas que construimos en torno a ellas. Connelly y Clandinin (1994) utilizan seis metáforas para indicar cómo se sienten los docentes frente al currículo del profesorado. La primera percibe a la vida como relato vivido, casi como una obra de ficción con trama y personajes que se desarrollan en medios sociales y culturales que les dan forma. Esta resulta una forma poderosa de imaginar quién somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos. La biografía y la autobiografía son los campos formales de indagación más íntimamente conectados a esto. La segunda metáfora, que toman de Dewey (1938), sugiere que la educación equivale al crecimiento y a la investigación, ya que no es algo que se nos hace sino algo que nos hacemos. De esa manera crecemos y nos educamos, no pasivamente sino al comprometernos en situaciones que analizamos. Una tercera metáfora señala que nuestras vidas adquieren significado a través de nuestros relatos que nos contamos y contamos a otros significando y re-significando nuestras vidas. La cuarta metáfora afirma que si un docente comprende y puede narrar el relato de su propia formación, podrá entender y contar mejor las narrativas educativas de sus estudiantes. Debemos ser capaces, como docentes, de comprender el poder de la narrativa en la vida de aquellos a quienes enseñamos. La quinta metáfora visualiza a la formación docente como un proceso de aprender a narrar y re-narrar relatos educativos de docentes y estudiantes, mientras que la sexta sugiere que se trata de una conversación sostenida en la que necesitamos muchas respuestas a nuestros relatos para poderlos narrar y re-narrar con mayores posibilidades.

Los autores atribuyen a los docentes, como agentes independientes y creativos, el poder para mejorar la educación, aunque sostienen también que ese potencial para hacer el bien, puede a veces ser utilizado para mal (Connelly & Clandinin, 1994). Ellos se refieren a las prisiones de nuestras biografías, tomando prestado el término de Britzman (1986, 1989), quien sostiene que nuestras vidas nos dan libertad y creatividad pero también nos encierran, limitando nuestros horizontes del saber. La primera de las prisiones abarca nuestra experiencia escolar personal, que puede ser un sistema cerrado pero al mismo tiempo una fuente de libertad para dar lugar a diferentes posibilidades. La segunda prisión son los mitos culturales; perspectivas de la escolaridad tan profundamente arraigadas en el imaginario popular que son imposibles de evitar, como que ir a la escuela nos preparará para el trabajo. La tercera cárcel de la propia biografía, son todos aquellos relatos que contamos sobre nosotros, que interactúan dramáticamente con lo que hacemos en el aula, y con las formas en que lo hacemos. Es preciso que imaginemos el potencial en nuestras vidas y en las de nuestros estudiantes que cambiarán lo que otros ven como prisiones.

En su artículo “Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado”, Clandinin, Steeves y Chung (2007) reorganizan su trabajo de años de investigación en tres conceptualizaciones narrativas entrelazadas que pueden incentivar a los docentes a reconsiderar sus prácticas de enseñanza. La primera destaca al conocimiento de los docentes como experimental, encarnado, emocional, personal y práctico, adoptando la metáfora del paisaje de conocimiento profesional, moral e intelectual que jerarquiza las relaciones entre personas, lugares y cosas. La segunda conceptualización sostiene que el docente vive su vida dentro del paisaje de conocimiento profesional y de los paisajes fuera de la escuela. La tercera ve a la formación docente como un proceso de aprender a contar relatos educativos.

En nuestro ámbito nacional, las autoras Anijovich, Capelleti y Sabelli (2009) describen a la formación docente como un largo trayecto en el que los sujetos transitan distintos momentos que los impactan y se entranan en sus historias mientras se forman para luego guiar la construcción de sus propias decisiones como docentes. Este trayecto comprende la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de los estudiantes, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua.

En el mismo sentido, en su blog para el Espacio de la Práctica IV del Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD N° 122, Brunstein (2009) explica que, a través de los relatos, los docentes en formación hacen explícitos sus modelos internos. A lo largo de su trayectoria escolar, éstos se han conformado como esquemas que organizan y pueden otorgar significado a sus experiencias escolares anteriores y a su futura práctica profesional, ya que en muchos casos, aquellas experiencias han dejado huellas que incidirían en su contacto con los alumnos y en las estrategias que utilizarán en las aulas.

Para Connelly y Clandinin (2000) las experiencias en la indagación narrativa son tanto personales (lo que el individuo experimenta) como sociales (el individuo interactuando con otros). Cuando nos interesamos por la subjetividad de las experiencias vitales de las personas, al mismo tiempo las relacionamos con las situaciones socioculturales e interpersonales en las que están inmersas (Bretones Peregrina, 2014). Aunque cada persona es única, se halla conectada con muchas otras y en variados contextos. Los relatos de vida no son sólo un producto de la memoria personal sino también de la memoria colectiva y social. Al acercarnos a las personas comprendemos mejor la sociedad y la cultura a la que pertenecemos, reconociendo y valorando el significado que los actores dan a sus propias experiencias. Nuestras prácticas cotidianas son el resultado de modelos culturales adquiridos, pero las personas somos singulares a la hora de expresarlos. Somos aquello *que* recordamos y *cómo* lo recordamos. Todos nuestros recuerdos, aun los más personales están enmarcados en un tiempo y en un espacio, por lo que también tienen una significación colectiva, social y cultural (Bretones Peregrina, 2014).

Las narrativas son fuertemente significativas para los docentes en formación de nuestro estudio. Se trata de sujetos que transitan un segundo camino alternativo dentro de sus biografías escolares, al narrar sus experiencias personales partiendo de lo que tiene valor para ellos. Sus relatos expresan lo que les sucedió y lo que significaron los actores de sus historias, explicando cómo todo eso se vincula con sus vidas hoy. Esas historias reconstruidas, esas trayectorias, están cargadas de afectos, motivaciones y anhelos, pero también de nostalgias y penas, de dificultades superadas, de miedos y de frustraciones. A través de la indagación narrativa no sólo accedemos a la mirada de los futuros educadores sobre los sujetos de la educación en distintas instituciones, sino que también los instamos a reflexionar críticamente sobre sus posturas y sobre las decisiones personales que los han

transformado en los individuos que son ahora, como así también a meditar sobre qué tipo de docente anhelan ser.

Habiendo identificado las ideas principales del marco teórico de nuestro trabajo, ahora nos acercamos a los fundamentos del marco metodológico.

III. MARCO METODOLÓGICO

Metodología de la investigación

Connelly y Clandinin (1990) sostienen que la indagación narrativa, el estudio de la experiencia como relato, es primero y ante todo una manera de pensar la experiencia. Por eso los autores, abogan en favor de la utilización de la indagación narrativa inspirados en una perspectiva de la experiencia humana en la que las personas, individual y socialmente viven vidas relatadas. Le dan forma a sus vidas con relatos sobre quienes son a medida que interpretan su pasado en términos de esos relatos, que son portales a través de los cuales entran al mundo y hacen que su experiencia del mundo se interprete y se haga personalmente significativa.

La indagación narrativa como metodología implica adoptar un punto de vista particular de la experiencia como fenómeno en estudio (Connelly y Clandinin, 1990) y esta experiencia puede ser expresada como relato o narrativa. La idea de experiencia sobre la que los autores establecen su análisis se basa en la filosofía pragmática de Dewey (1938), pues creen que sus conceptualizaciones de continuidad e interacción son fundamentales para el proceso de indagación. La indagación narrativa para ellos no es sólo una conceptualización de qué es la experiencia, sino una forma de estudiar la experiencia; es un método y un fenómeno.

Para Dewey (1938) “la experiencia es la categoría ontológica fundamental de la cual procede toda indagación, ya sea narrativa o no” (Clandinin & Rosiek, 2007, p. 38). Dewey concibe a la experiencia como la interacción continua del pensamiento humano y su entorno personal, social y material. La ontología de Dewey no es trascendental sino transaccional. Para el autor, el ideal regulador de la indagación no es generar una representación fiel y exclusiva de la realidad independiente del conocedor, sino generar una relación entre un ser humano y su medioambiente, su vida, su comunidad, su mundo. Desde este punto de vista pragmático del conocimiento, nuestras representaciones surgen de la experiencia y deben volver a esa experiencia para su validación.

Los autores Clandinin y Rosiek (2007) señalan varias características de esta ontología de la experiencia que la hacen particularmente apropiada para enmarcar a la indagación narrativa. La experiencia, para el pragmático, siempre es más de lo que podemos saber y representar en una simple afirmación, párrafo o libro. Por lo tanto, cada representación, sin importar cuán fiel sea a aquello que trata de mostrar, involucra un énfasis selectivo de nuestra experiencia. Dewey (1938) nos advierte sobre minimizar el proceso selectivo, y así naturalizar a los objetos de nuestra indagación, dándolos por sentado.

Un método empírico honesto presentaría la indagación como una serie de elecciones, inspiradas por propósitos que están forjados por la experiencia pasada, asumidos a través del tiempo y que ubica las consecuencias de estas elecciones en la totalidad de la experiencia vital de un individuo o de una comunidad. Desde ese punto de vista, las narrativas son la forma de representación que describe la experiencia humana a medida que se despliega en el tiempo. Por lo tanto las narrativas son la forma más apropiada para usar cuando se piensa en la indagación asumida dentro de un marco pragmático.

En segundo lugar, los autores explican que una ontología pragmática de la experiencia enfatiza la continuidad; la idea de que las experiencias surgen de otras experiencias, y a su vez le dan lugar a posteriores experiencias. Cuando nos posicionamos dentro de esa secuencia, el ahora, el pasado y el futuro imaginados, cada punto tiene una base pasada experiencial que lleva a un futuro experiencial. Para los autores esta continuidad no es meramente perceptual sino ontológica. Las experiencias no parecen simplemente conectarse a través del tiempo, sino que son continuas. Esta es la concepción de la continuidad que requiere la promoción pragmática de una ontología transaccional. En última instancia, todo aquello que tenemos y todo lo que necesitamos para cimentar nuestra comprensión es lo que vemos, oímos, sentimos, amamos o tememos.

Esta continuidad tiene importantes implicancias para el modo en que pensamos sobre la indagación. Refuerza la idea de que la indagación es un acto dentro de un torrente de experiencias que genera nuevas relaciones, que luego se vuelven parte de la experiencia futura y no una búsqueda de algo oculto detrás de las apariencias, que termina en la identificación de una realidad trascendental inmutable. Esto problematiza los límites de la

indagación porque si la experiencia es continua, entonces los parámetros iniciales que establecemos para nuestras indagaciones son en sí una forma de relación que puede y debe ser cuestionada en el curso de la investigación. Refiriéndose a la inevitable extensión inferencial de nuestras indagaciones, Dewey describe la experiencia como poseedora de algo que se estira, algo indefinidamente elástico que se extiende al campo del significado personal, estético y social.

Una tercera característica de la ontología pragmática de la experiencia que, según los autores encaja particularmente bien en el marco de las indagaciones narrativas es el énfasis en la dimensión social de nuestras indagaciones y de nuestra comprensión. Las indagaciones narrativas exploran los relatos que las personas viven y narran. Estos relatos son el resultado de una unión de influencias sociales en la vida interior de una persona, las influencias sociales en su entorno, y su historia personal única. Estos relatos a menudo se tratan como lo epifenomenal de la indagación social –reflexiones de realidades sociales importantes pero no realidades en sí.

Por lo tanto, concluyen Clandinin y Rosiek (2007), la indagación narrativa es un enfoque para el estudio de vidas humanas concebido como un modo de honrar la experiencia vivida como fuente de importante conocimiento y comprensión. Es una forma particular de producir conocimiento. Al comenzar con un respeto por la experiencia vital común, el foco de la indagación narrativa no es solamente una valorización de la experiencia de los individuos sino también una exploración de las narrativas sociales, culturales, e institucionales dentro de la cual la experiencia de los individuos se constituyeron, tomaron forma, fueron expresadas y representadas, pero de una manera que comienza y termina esa indagación en las vidas relatadas de las personas involucradas.

Los indagadores narrativos estudian la experiencia de un individuo en el mundo, y a través del estudio buscan modos de enriquecer y transformar esa experiencia tanto para ellos como para otros. Así, una ontología pragmática de la experiencia no solo encaja bien en el marco teórico de los indagadores narrativos, sino que además, la indagación narrativa es un enfoque investigativo que representa todos los principios de una teoría Deweyana de la indagación. Clandinin y Rosiek (2007) proponen que la indagación narrativa es una metodología esencialmente pragmática, que hace posible el estudio de la experiencia reconociendo la encarnación de la persona viviendo en el mundo. Sin embargo, el foco de

la indagación narrativa no está sólo en la experiencia individual, sino también en las narrativas sociales, culturales e institucionales dentro de las cuales las experiencias de los individuos se constituyen, se forman, se expresan y se representan.

En este trabajo, inicialmente ubicamos el fenómeno en las experiencias de doce estudiantes universitarios que articularon con el Instituto Terciario local, buscando develar qué los llevó a tomar esta decisión. Sin embargo, al indagar más profundamente, escuchamos relatos de momentos determinantes en las vidas de los participantes, que inspiraron narrativas cuya escritura requirió reflexión y produjo conocimiento sobre otros temas significativos para ellos, como la influencia que tendrá sobre su práctica docente la formación que recibieron en dos instituciones bastante diferentes. Estos relatos que son temporales, continuos, interactivos y moldeados por nuestro conocimiento práctico (Clandinin, 1985) nos permiten reflexionar sobre qué relación tenemos con el fenómeno que estamos investigando, y qué acciones están a nuestro alcance para mejorar.

El contexto de la investigación

La carrera de grado de Profesorado de Inglés dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata funciona en el Complejo Universitario situado en la calle Funes 3350 de nuestra ciudad. Actualmente el Profesorado cuenta con una planta de treinta y siete docentes que dictan materias en inglés mayormente. Sus clases tienen lugar de lunes a viernes en una franja horaria entre las 8:00 y las 18:00 horas. El ingreso no selectivo para todos los postulantes a la carrera de Profesorado de Inglés está normado por el Estatuto de la UNMDP. El plan de estudios del Profesorado de Inglés estipula que los ingresantes pueden optar por rendir las asignaturas Inglés Nivel Intermedio (INI) y/o Inglés Nivel Avanzado (INA), o en forma libre antes de cursar las tres materias en inglés del primer cuatrimestre de primer año: Discurso Escrito, Gramática Inglesa I y Fonética y Fonología Inglesa I (Apéndice D). De acuerdo a los resultados, los estudiantes pueden inscribirse como alumnos regulares en el cursado de INI o INA, o a las materias del tercer esquema de primer año. En el primer cuatrimestre de 2014 se

inscribieron a Discurso Escrito ochenta y ocho estudiantes; mientras que en 2015 comenzaron cincuenta y nueve estudiantes.³

El presente Plan de Estudios del Profesorado de Inglés ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con distintos niveles educativos y “debido a las nuevas tendencias en la educación universitaria que apuntan la formación de profesionales capacitados para desenvolverse en el campo de la investigación educativa, se incluyen en esta forma contenidos y modalidades de trabajo tendientes a lograr dicho perfil” (Diseño Curricular, 1999). El enfoque de dicho Plan está dirigido tanto hacia el proceso como hacia el producto, por lo que para su implementación se tuvo en cuenta las perspectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras que existían a mediados de la década de 1990 cuando comenzó su último proceso de reforma. El mismo incluye e integra forma, contenidos y estrategias que promueven habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio. La estructura curricular está centrada en cuatro áreas: de Formación Docente, de Fundamentos Lingüísticos, de Habilidades Lingüísticas y Cultural. Las áreas y los contenidos mínimos de las asignaturas fueron diseñados siguiendo los lineamientos enunciados en los Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación Docente Orientada en Lenguas Extranjeras vigentes en el momento. La carga horaria total de la carrera es de 3584 horas para treinta y dos materias, distribuidas en una formación que se prevé de cuatro años. Se otorga el título final de Profesor Superior de Inglés.

El Departamento de Lenguas Modernas, del cual depende el Profesorado de Inglés, cuenta con un laboratorio de idiomas propio, una sala de cómputos común a la Facultad, equipamiento para proyección facilitado por su bedelía y material bibliográfico provisto por la Biblioteca Central de la UNMDP y el Servicio de Información Documental de la Facultad de Humanidades.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 19 depende de la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. El turno tarde funciona de 13:00 a 17:00 horas. en su sede central ubicada en la calle Almafuerde 565 y el turno vespertino funciona de 17:30 a 21:30 horas. en su sede anexa, la Escuela Primaria N°1

³ Datos provistos por las docentes a cargo.

Pascuala Mogaburu ubicada en la calle 25 de mayo y San Luis. La institución otorga el título de Profesor de Inglés para Educación Secundaria, que habilita también para la docencia a nivel primario. La carrera prepara a sus egresados para desempeñarse en ambos niveles en escuelas de Gestión Pública y Gestión Privada y se rige por las Resoluciones N° 13.296/99, 30/03, 4664/03, y la Resolución modificatoria de la denominación del Título N° 2789/09.

Para el ingreso al CUFBA (Curso de Formación Básica) es requisito tener el nivel secundario aprobado. Dicho curso tiene una duración de un ciclo lectivo e incluye dos materias: Expresión Oral y Expresión Escrita con una carga horaria de cuatro módulos semanales cada una, con modalidad de cursada libre o presencial. Al finalizar el mismo los estudiantes rinden un examen de suficiencia, cuya acreditación habilita su ingreso a la Carrera de Profesorado. En 2014 ingresaron a primer año ochenta estudiantes que se dividieron en dos comisiones de cuarenta, correspondientes a cada turno. En 2015 ingresaron sesenta estudiantes ya que no se abrió el turno tarde por falta de espacio en el edificio central. El instituto cuenta en la actualidad con un plantel de treinta docentes que dictan asignaturas en inglés y en castellano.

En el aspecto académico, el diseño curricular “parte de una visión totalizadora de la lengua, sin fragmentaciones” (1999). Para la organización de sus contenidos se consideraron tres perspectivas específicas: Lengua y Expresión Oral, Lengua y Expresión Escrita, y Lengua y Cultura, asignaturas que se dictan en inglés. Además están las materias pedagógicas en castellano ubicando como eje vertebrador de la carrera a la Práctica Docente, considerado como un campo articulador del resto de los espacios curriculares. Para 2016, está previsto el cambio de plan de estudios a uno más actualizado. El total de horas en el plan de la carrera es de 3132 distribuidas en treinta y una materias que se cursan en cuatro años.

Los participantes de la investigación

Se trabajó con doce estudiantes intencionalmente escogidos con un criterio de selección amplia, tomando en cuenta sus variadas experiencias y perspectivas que pudieran aportar rica información para abordar la complejidad del tema en cuestión. Dichos

participantes incluyeron diez mujeres y dos varones de distintas edades, que al momento de iniciar este trabajo se encontraban cursando segundo, tercero y cuarto año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior. Todos tenían en común haber cursado anteriormente materias en la Universidad Nacional al menos durante cuatro años. Todos los participantes optaron por utilizar un seudónimo, reservando así sus identidades.

El criterio para la selección de participantes incluyó distintas estrategias. Ángela, quien hizo la carrera dos veces, representa un caso bastante extremo, pues su relato despliega ciertas características fuera de lo común. Vanina, Beatriz, Antonia y Alan, quienes atribuyen su fracaso en la Universidad a su bajo nivel de inglés al ingresar resultan casos típicos cuyos relatos ilustran la problemática común dentro del fenómeno de estudio en este trabajo. Florencia y nuevamente Ángela, quienes se enfermaron gravemente por la presión de estudiar en la universidad, son ejemplos críticos porque representan ejemplos potentes del fenómeno central al reflejar intensamente la naturaleza de un problema que aqueja a otros. Los restantes participantes, Pablo, Marisa, Lucía, Vanesa, Emilia y María son ejemplos homogéneos porque, por diferentes motivos se vieron obligados a dejar sus estudios universitarios aun cuando sentían que poseían la capacidad de terminar allí la carrera. Al momento de terminar este trabajo, siete de los participantes habían recibido su título de Profesores de Inglés en el ISFD, dos de ellos en diciembre de 2014, y otros cinco en diciembre de 2015, mientras que de los cinco restantes, tres tienen unos pocos finales pendientes y dos de ellos cursarán cuarto año en 2016.

Con el objeto de reducir su ansiedad, informé someramente de antemano a los participantes sobre el tema de las entrevistas, por lo que tuvieron la oportunidad de seleccionar lo que iban a decir. Cuando revivieron momentos significativos, tanto de éxitos como de fracasos, a través de sus historias y recuerdos, no sólo los recrearon o describieron, sino que también expresaron las emociones que éstos les habían generado. Brindaron su interpretación personal sobre sus propias experiencias vividas en los contextos donde se produjeron. Sus historias, narradas desde diferentes posiciones y perspectivas de personas en plena formación en la profesión docente, revelaron los acontecimientos sociales que los afectaron. Sus relatos hicieron visibles aspectos claves de la educación superior desde sus perspectivas como sujetos que hacen la historia con sus experiencias cotidianas y con su forma de afrontar circunstancias y limitaciones, contribuyendo así a generar conocimiento pedagógico y social.

La investigadora participante

Como investigadora narrativa desempeño un rol interpretativo y reflexivo a partir de los relatos que me han ofrecido los participantes en este trabajo. El análisis continuo en el proceso de la investigación me condujo a revisar mis propios sesgos, valores y prejuicios que influyeron en el diseño de mis propios instrumentos de investigación y que se encuentran basados en mi propia experiencia pasada de estudiante y docente. Ese mismo análisis fue determinando flexiblemente las estrategias, adaptándome a lo que el trabajo de campo me permitía descubrir, siempre cuidando de no ejercer influencia sobre las personas entrevistadas.

Por desempeñarme como docente en los sitios de estudio: ayudante en las cátedras Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I en primer año del Profesorado de Inglés de la UNMDP, y profesora a cargo en Lengua y Cultura I y Lengua y Cultura II de segundo y tercer año del Profesorado de Inglés del ISFD N° 19, estoy familiarizada con el entorno e involucrada en el contexto de ambas instituciones, lo que me ayudó a comprender las situaciones descritas en los relatos. El trabajo no fue disruptivo en ningún aspecto porque las entrevistas a los participantes se llevaron a cabo fuera del horario de clase y en lugares neutros. Los participantes firmaron un formulario (Apéndice B) aceptando colaborar con la investigación y estuvieron de acuerdo con los propósitos previstos para la información que ofrecieron, aunque se mantuvo la confidencialidad de datos reveladores de personas o circunstancias específicas.

Sabemos ya que la indagación narrativa implica un fuerte vínculo que se establece entre el investigador y los participantes que pueden también devenir co-investigadores mientras la relación evoluciona (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014). Al investigar hice preguntas que me ayudaron a interpretar el mundo de los participantes, cuando analicé sus experiencias personales y sus interacciones con otras personas. Comprender las experiencias previas de los participantes me ofreció una manera particular de conocer y aprender, de descubrir detalles de episodios vividos en las aulas y cómo éstos impactaron en sus vidas. Las prácticas educativas en sí son procesos dinámicos que se caracterizan por la continua interacción de pensamiento y comportamiento humano.

Ese compromiso relacional entre investigadores y participantes, es un vínculo que se asemeja metafóricamente a un barrilete y a quien lo remonta (Caine y Steeves, 2009). Esa conexión requiere de permanente atención y conciencia, pues las preguntas de una entrevista pueden llevar al barrilete a volar en paisajes cambiantes e inhóspitos y en condiciones climáticas a veces muy difíciles. A su vez, las respuestas pueden detener al remontador del barrilete con inesperadas obstrucciones del terreno que le impidan correr libremente. Por lo tanto, durante mis entrevistas prevaleció el tacto, la delicadeza y el sentido común, particularmente en los casos en los que surgieron temas éticos complejos o potencialmente estresantes. En esta transacción entre personas, se procuró el uso de palabras que no desconcertaran, especialmente cuando se contemplaron inseguridades en los relatos de los participantes al recordar situaciones en las que se sintieron vulnerables.

Al utilizar la narrativa cuando exploramos y analizamos las experiencias de vida, los significados que obtenemos desde los relatos personales proceden de la subjetividad de las personas que narran, y también de las que oyen o leen los relatos (Pablos Blanco & Nuñez Cubero, 2011). De ahí la importancia del lenguaje como instrumento de expresión y comunicación por excelencia, que torna al material narrativo en uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento y una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana. El desafío del investigador es trabajar con el texto, y con los significados que aparecen en las producciones autobiográficas, con todas las connotaciones lingüísticas, abordando las significaciones que allí aparecen. Cuando los investigadores formamos parte de la vida de nuestros estudiantes con frecuencia nos sentimos atraídos hacia sus maneras de lograr coherencia narrativa, extrayendo la esencia de los relatos en los que la experiencia y la voz son protagonistas. Aunque una de las múltiples funciones de la indagación narrativa es la de proveer datos investigativos a través del análisis de las estructuras lingüísticas y las formas narrativas de los relatos (Nelson, 2011) también se debe tener en cuenta el hecho de que las personas viven sus narraciones a partir de lo que *no* dicen, por lo tanto el investigador debe saber escuchar e intuir. Para averiguar sobre los sentimientos, pensamientos o actividades de otros, simplemente debemos hacer las preguntas correctas para que la realidad del otro nos sea revelada (Gubrim & Holstein, 2001).

El juego y la imaginación resultan de fundamental importancia en la indagación narrativa porque influyen no sólo en nuestros propios relatos vitales y en aquellos que nos

rigen e inspiran sino también en la forma en la cual comprendemos y construimos los relatos de otros (Caine, Estefan & Clandinin, 2013). Nuestras narraciones a través del tiempo y, los diferentes lugares y las personas con las que nos relacionamos se enfocan en la memoria y en el momento presente de nuestra experiencia, como así también en nuestro futuro. La indagación narrativa considera a los relatos como historias por medio de las cuales vivimos (Caine y Steves, 2009). Asimismo, tal como señala Bruner (2002) la interacción entre la memoria y la imaginación da forma a nuestras experiencias, a los recuerdos de nuestros relatos vitales, y a la imaginación sobre aquellos relatos que nos rigen, guían e inspiran. El indagador narrativo debe ser perceptivo, cuidadoso y respetuoso. Debe esmerarse mucho en la relación con sus participantes para poder comprender sus relatos íntimos y personales al acomodarse adecuadamente a la naturaleza cambiante de la investigación. Estas experiencias narradas y renarradas nos permiten mover hacia adelante y atrás, dentro y fuera, en distintos lugares de existencia, crecimiento y posibilidades. Los relatos llenan el espacio entre las personas y ofrecen percepciones que ayudan a aprender y formar conexiones con otros.

La utilización de la indagación narrativa trasciende el hecho de recoger los relatos que otros cuentan sino que va más allá, afrontando el desafío de representar la complejidad de lo que les sucede a las personas que nos ofrecen su historia, porque el verdadero valor de la investigación yace en la postura crítica que el investigador adopta ante el fenómeno investigado. Al crear historias que incluyen relatos alternativos de la historia tradicional de la educación, los investigadores contribuimos a inspirar transformaciones para mejorar la eficiencia, eficacia y calidad de nuestras prácticas.

Cabe destacar que las personas entrevistadas son actualmente, o han sido, mis estudiantes en los dos contextos: la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Instituto Superior de Formación Docente N° 19. Por eso intenté especialmente que los encuentros de las entrevistas no representasen una situación asimétrica donde forzara a los participantes a responder a mis preguntas desde un lugar de poder. Por el contrario, su participación dentro del proceso de investigación los ubicó al nivel de colaboradores. En este escenario, los participantes dialogaron en una atmósfera de confianza que propició la comunicación abierta, que invitó a compartir experiencias que fueron narradas desde sus propias voces y

perspectivas, con la oportunidad de expresar opiniones que fueron valoradas y respetadas. También pudieron leer la transcripción de las entrevistas, y decidir si querían hacer algún cambio u omisión (Apéndice A), lo que fue respetado, aunque ocurrió en muy pocos casos. Finalmente, una vez concluido el trabajo y antes de su presentación, envié por correo electrónico el texto completo a los participantes para su validación.

Procedimientos e instrumentos y para la recolección de las narrativas

Antes de recoger las narrativas recopilamos primero textos sobre normativas de transferencia interinstitucional a nivel superior, así como los planes de estudio del Profesorado universitario y del terciario con el fin de informarnos sobre la organización curricular de ambas instituciones. En segundo lugar, llevamos a cabo una encuesta al inicio del ciclo lectivo 2014 entre los estudiantes cursando segundo y tercer año del ISFD N°19 sobre sus antecedentes educativos que me permitió identificar a estudiantes provenientes del Profesorado universitario (Apéndice C), quienes constituirían potenciales participantes en el estudio. Por último, se llevaron a cabo a lo largo del ciclo lectivo 2014 las entrevistas en profundidad (Creswell, 2012) a los participantes seleccionados tanto en persona como vía correo electrónico. Para este trabajo realizamos entrevistas individuales a los doce estudiantes seleccionados que comenzaron el Profesorado de Inglés en la Universidad y que abandonaron dicha carrera.

El procedimiento seguido comenzó con una entrevista inicial que fue clave en el proceso investigativo, buscando comprender las perspectivas de los diferentes actores a través de sus propias palabras. Las conversaciones fueron grabadas en un pequeño grabador marca Sony y guiadas por protocolos previamente diseñados con las preguntas que me aportarían la información pertinente a mi investigación. También tomé algunas notas de campo oportunamente en cada caso.

La entrevista fue semi-estructurada y abierta (Creswell, 2012), comenzando con un interrogante personal y general que motivó a los participantes a hablar, y continuando con la formulación de un conjunto de preguntas interrelacionadas previamente elaboradas, pero con un orden flexible a lo largo del encuentro. Las preguntas de investigación que

funcionaron como hilos conductores hacia los temas básicos a explorar fueron las siguientes:

- ¿Cómo fue tu primera aproximación al inglés? ¿Dónde aprendiste? ¿Qué edad tenías? ¿Te gustaba? ¿Cómo fue la experiencia de tener inglés como materia en el secundario?
- ¿Cuándo decidiste que querías ser profesor / profesora de inglés?
- ¿Por qué elegiste la UNMDP para estudiar el Profesorado? ¿Cuánto tiempo estudiaste allí? ¿Qué cantidad de materias cursaste / porcentaje tenés aprobado?
- ¿Qué es lo más positivo, lo que más rescatás de esa experiencia?
- ¿Qué fue lo menos positivo? ¿Qué problemas/ dificultades (si los hubo) encontraste en tu paso por la Universidad? ¿Qué le criticarías?
- ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales decidiste cambiar de institución?
- ¿Cómo viviste emocionalmente ese momento decisivo? ¿Fue una decisión fácil o difícil de tomar?
- ¿Cómo vivís la experiencia de estudiar en el ISFD? ¿Te pudiste adaptar bien? ¿Cómo vas con el plan de estudios? ¿Estás al día?
- ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar en esta institución (ISFD N°19)?
- ¿Y lo que menos te gusta? ¿Qué considerás debiera mejorar en el ISFD?
- Ahora que pasó ... tiempo, ¿crees que fue una buena decisión el haber articulado de la universidad al terciario? ¿Te arrepentís de algo?

Las últimas preguntas, que se hicieron vía correo electrónico, fueron las siguientes:

- Si pudieras volver el tiempo atrás, preferirías no haber pasado por la Universidad, comenzando la carrera por el instituto terciario directamente?
- De qué manera creés que el paso por ambas instituciones (la UNMDP primero y el ISFD N°19 después) marcó tu biografía escolar, y cómo esto afectará tu desempeño profesional como docente?

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el primer y segundo cuatrimestre del ciclo lectivo de 2014, en un café, o, cuando el tiempo lo permitía, al aire libre en el parque Primavesi o en la plaza San Martín, ubicados respectivamente frente a los edificios central

y anexo del ISFD N° 19. Todos los participantes sabían que sus relatos serían objeto de una investigación y estuvieron dispuestos a colaborar con el estudio. En cada entrevista se creó un lenguaje compartido entre los participantes que permitió reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, ya fuesen logros o fracasos. El hecho de compartir y analizar estas historias puede ayudar a re-elaborar las creencias, los saberes y las prácticas porque la entrevista en sí constituye para el investigador una herramienta de reconocimiento, apoyo y acompañamiento de la experiencia vivida (Bretones Peregrina, 2014). Los participantes agradecieron poder ser parte de la investigación, manifestando que las entrevistas también fomentaron la autorreflexión cuando se atrevieron a expresar y compartir lo que en un momento fue su drama personal y privado, y ahora, habiendo pasado un tiempo, pudieron valorarlo desde una perspectiva más clara y menos dolorosa. No sólo se obtuvo información del contenido narrado, sino también de cómo fue narrado cuando la entrevistadora preguntó y escuchó cuidadosamente.

Algunas de las categorías centrales de las entrevistas fueron lo que Caine y Steves (2009, p.2) llaman “relatos para vivir”⁴, (aquellos relatos que nos marcan). También aparecieron en las entrevistas lo que Schaefer, Downey y Clandinin (2014) llaman “relatos para partir”⁵, (aquellos relatos que nos hacen abandonar). Las autoras explican que al negociarse una relación con los participantes de una indagación narrativa, los investigadores siempre nos preguntamos cómo ésta será. Recomiendan que, cuando viajamos a través del tiempo en los recuerdos con distintas posibilidades de resonancia en otros, evolucionando, creando la posibilidad de descubrir lo desconocido, lo diferente y, lo que nos conecta con otros, debemos hacerlo amorosamente y sin arrogancia. Los relatos de nuestros participantes revelan cajas de recuerdos imborrables en aulas y pasillos del pasado que marcaron sus destinos, que junto con nuestra interpretación hoy conforman una narrativa entramada que aparecerá renarrada en los textos de investigación de mañana.

Las primeras entrevistas personales a cada participante fueron primero registradas utilizando un grabador portátil, y luego transcritas textualmente (Apéndice A). Se analizaron, compararon y organizaron los datos obtenidos, junto con las notas de campo, lo que permitió valorar las entrevistas, ponderando los aciertos y los vacíos, extrayendo la

⁴ En inglés: “Stories to *live* by”

⁵ En inglés: “Stories to *leave* by”

información necesaria, e intuyendo los datos ausentes. Más tarde se envió esta transcripción a cada participante con el objetivo de que lo validara y corrigiera si fuera necesario. Después de recibir de vuelta los textos con las correcciones y comentarios cuando los hubo, se hicieron los cambios pertinentes. Según el caso, se procedió a una segunda y, en algunos casos tercera, entrevista personal o electrónica (con los participantes que habitan en otras localidades) más breve y concreta para completar ciertos fragmentos que no estuvieron del todo claros.

Análisis de las narrativas: doce trayectos educativos

Finalmente, la investigadora tuvo la tarea personal de interpretar los resultados logrados, reflexionando sobre los hallazgos. Se buscaron elementos significativos dentro del contenido y contexto de cada uno de los relatos, teniendo en cuenta el tono emocional de la voz y palabras elegidas por los participantes para expresarse, buscando contrastes y elementos en común de los relatos entre sí, integrando y concluyendo el análisis narrativo (Creswell, 2012). Ese análisis narrativo resultó de armar un todo a partir de muchas piezas sueltas. Es un relato narrado cronológicamente que la investigadora trató de comprender para explorar un problema educativo, organizando relatos de episodios o secuencias de eventos y experiencias personales en las vidas de los participantes en diferentes contextos. Esa secuencia cronológica es la historia del trayecto educativo de los participantes, enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua, que empieza en la niñez o adolescencia y se consolida como vocación a nivel superior. Ese trayecto fue recorrido en dos tramos muy importantes y diferentes, que resultaron complementarios en la formación de los participantes.

Para la edición del informe que aquí presentamos se utilizaron diferentes partes del material, experimentando con formas de representar lo encontrado en el desarrollo de la investigación de una manera clara y creativa para que todo conforme una narrativa coherente. Aunque el foco de la investigación narrativa se basa en el proceso, en las preguntas y en la interacción, la investigadora debió entender el sentido de las experiencias a partir de los intereses, creencias o motivos que los sujetos reflejaron en su discurso. La conclusión final a la cual se llegó resultó de la negociación entre lo que los textos en sí

dijeron y lo que la investigadora interpretó al momento de dar significado a los relatos. En esta re-narración de los relatos originales se combinaron tanto las perspectivas de los participantes como las de la investigadora.

Para una mejor comprensión, se buscó material teórico que pudiera respaldar y explicar los posibles temas que resultaron de los relatos, como el estrés estudiantil o la procrastinación. El informe final, análisis reflexivo de la información obtenida, aspiró a dar respuesta a las preguntas concretas planteadas al principio del trabajo, aportando una mejor inferencia del fenómeno en estudio y así intentó ofrecer nuevas propuestas de intervención didáctica que podrían contribuir a su solución.

Al concluir con el marco metodológico del estudio, damos lugar al análisis de los relatos.

IV. ANÁLISIS DE LOS RELATOS

Los pasajeros y cómo emprendieron el viaje

Sabemos ya que los participantes de esta investigación fueron doce estudiantes actualmente cursando tercero y cuarto año del Profesorado de Inglés del ISFD N° 19 de Mar del Plata, que con anterioridad habían estudiado en la UNMDP. Son diez mujeres y dos varones, de entre veintiséis y cincuenta y cinco años de edad. Cabe destacar que, al término de la investigación, siete de ellos ya egresaron, y son profesores de inglés recibidos en la primera cohorte del Instituto Superior de Formación Docente. Ellos compartieron a través de sus relatos cómo fue su primera aproximación al inglés, qué los motivó a comenzar el Profesorado de Inglés en la Universidad primero y cómo fue la articulación con el Instituto terciario después.

La primera entrevistada fue Vanesa, a quien siempre le gustaron los idiomas. Comenzó a estudiar inglés a los once años, con una profesora particular que recuerda con cariño: Miss O'Connor. De adolescente asistió a la Cultural Inglesa y luego al Laboratorio de Idiomas. Más tarde se casó con un extranjero, con quien sólo se comunicaba en inglés y a quien ayudó a aprender español, descubriendo así cuánto le gustaba también enseñar. Cuando sus hijos fueron mayores de edad, decidió estudiar el Profesorado en la Universidad. Después de haber aprobado materias pedagógicas se anotó en el Consejo Escolar, primero en el ítem 16 y así comenzó a trabajar en la escuela primaria, y más tarde en la secundaria. Aprobó el 56% de la carrera en la Universidad, y hoy cursa el cuarto año del profesorado en el ISFD N° 19.

Emilia empezó a estudiar inglés en forma particular a los ocho años y rendía examen a fin de año en el Instituto Peralta Ramos. Siempre siguió en contacto con el idioma, aun después de casada. Cuando su hijo menor terminó el colegio secundario, ella estudió en el Laboratorio de Idiomas y después en la Universidad, sólo por amor al idioma, no con la idea de enseñar. Sin embargo, convencida por su amiga Vanesa, cursó materias pedagógicas y también descubrió que le encantaba enseñar. Ahora trabaja como docente, en el Plan Fines, en colegios secundarios. Tiene más del 60% de la carrera aprobada en la UNMDP y actualmente cursa cuarto año en el ISFD N° 19.

Lucía empezó a estudiar inglés a los ocho años con la idea de utilizarlo para viajar, ya que quería ser azafata. Estudió varios años en la Cultural Inglesa, en el colegio secundario, y rindió el *Cambridge First Certificate*, un examen estandarizado de nivel avanzado, pero nunca había pensado en la docencia como profesión. Después del secundario, donde se destacó mucho, estuvo tres años sin estudiar, viajando. A los veintiún años entró a la Universidad Nacional, donde estudió cinco años y tiene el setenta por ciento de la carrera aprobada. Actualmente cursa el cuarto año en el ISFD N° 19.

Antonia fue toda su vida a la escuela pública. Entró en el plan de EGB, por lo que en cuarto grado tuvo inglés por primera vez y le gustó mucho. En quinto grado ya sabía que quería ser profesora de inglés y, por recomendación de su maestra, reforzó su instrucción en el idioma en un instituto privado. Desde entonces tuvo la intención de ir luego a la Universidad Nacional. También le hubiera gustado estudiar traductorado, pero esta carrera solo se dicta a nivel privado, por lo que finalmente se decidió por el Profesorado. Aprobó cinco materias en la Universidad y hoy cursa tercer año en el ISFD N°19.

Florencia empezó primer grado en un colegio privado donde tenía inglés, y desde entonces siempre tuvo pasión por el idioma. Comenzó a tomar clases particulares a los trece años. Ella también quería estudiar traductorado antes de decidirse por el Profesorado. Siempre fue buena alumna: tuvo mejor promedio en noveno año y en la secundaria en San Bernardo, un pueblo a tres horas y media de Mar del Plata. Como muchos otros jóvenes de allí, vino a Mar del Plata a estudiar en la Universidad. Entró al Profesorado, donde aprobó siete materias con final, y cuatro cursadas más. Hoy es una flamante profesora recibida en el ISFD N°19, trabajando en niveles varios.

María es casi autodidacta. Ella tuvo su primera aproximación al inglés a los doce años en séptimo año de EGB de una escuela pública, su única fuente formal de aprendizaje del idioma. Le encantó desde la primera clase y siempre le resultó muy fácil, incluso aprendió mucho vocabulario prestando atención a programas de televisión subtítulos. Cuenta que sabía cómo decir muchas palabras pero no cómo escribirlas. Al terminar la secundaria cursó el segundo nivel del Laboratorio de Idiomas antes de entrar al Profesorado de Inglés en la Universidad. Como sus compañeras, confiesa que al principio le hubiera gustado estudiar traductorado, pero no le era accesible ya que esta carrera sólo se dicta en una institución privada muy costosa. Sin embargo, hoy está segura de que la docencia es su

verdadera vocación. María tiene dieciséis cursadas aprobadas en la Universidad, de las cuales sólo debe dos finales, pero acaba de recibir su título docente en el ISFD N°19.

Vanina nació en Buenos Aires y, cuando era pequeña, sus hermanos mayores escuchaban música en inglés “todo el santo día”, música de los ochenta. De tanto oír siempre los mismos temas Vanina había memorizado todas las letras y cantaba “sin saber lo que decían”, aunque “más o menos por el título te podías dar cuenta”. Pero al llegar la adolescencia ella quería saber de qué hablaban y se propuso averiguarlo por su cuenta, “con la ayuda del diccionario inglés-español me lo iba traduciendo yo misma” recuerda. Luego empezó a hacer lo mismo con películas, de las que “le iban quedando ciertas frases, y asociaba”. Mientras tanto tenía inglés en el colegio primario y secundario, aunque recuerda que el nivel era bastante elemental. Cuando Vanina vino a vivir a Mar del Plata, estudió inglés formalmente en un instituto privado durante cuatro años mientras trabajaba y después decidió entrar a la UNMDP, donde estudió por cuatro años antes de transferirse al ISFD. Hoy cursa tercer año.

Ángela es de Mar del Plata y tuvo una educación formal y completa en cuanto al inglés como segunda lengua. Empezó a estudiar inglés cuando tenía ocho años porque sus “vecinitas de al lado iban al instituto del barrio”. Ángela recuerda que lo hizo con muchas ansias porque había tenido que esperar para poder comenzar porque “las chicas serían dos años más grandes que yo, y tenías que tener como mínimo ocho años para poder ir”. Ángela hizo todos los niveles que ofrecía el instituto hasta rendir el *First Certificate* de Cambridge. “Lo aprobé cuando estaba en quinto año, justo cuando terminé el secundario y de ahí me metí en la Universidad”. Luego agrega: “no sabía que estaría allí diez años”. Hoy está terminando la carrera en el ISFD.

Beatriz es de Santa Rosa, La Pampa. Ella quiso estudiar inglés desde muy pequeña y explica que “no es que me obligaron a ir, fui yo sola”. Tomó clases en un instituto durante siete años. Ella fue al Colegio Universitario Nacional de la Pampa, que es un colegio pre-universitario, y por tener una carga horaria “muy complicada” se vio obligada a dejar el instituto de inglés cuando cursaba segundo año del polimodal, pero recuerda que en el colegio las clases de lengua extranjera eran buenas. “Nosotros estábamos divididos en niveles: Inicial, Intermedio y Avanzado. Yo estaba en Avanzado. Teníamos el inglés del currículo y además el inglés técnico, correspondiente a cada orientación”. Después de

cuatro años en la Universidad, Beatriz reanudó la carrera en el ISFD donde ahora está terminando de cursar cuarto año.

Pablo es de Mar del Plata, empezó a estudiar inglés a los nueve años de edad con una profesora que tenía un instituto en el garaje de su casa, donde iban los chicos del barrio dos veces por semana. Recuerda que fue un tipo de instrucción bastante personal, porque los grupos eran pequeños, nunca incluían a más de seis estudiantes por vez. Seguían los programas para articular con los exámenes de Cambridge, en Buenos Aires. “Así que cursábamos todo el año y antes de fin de año, rendíamos examen final en un colegio. Y eso fue desde *beginners* hasta *superior*, el nivel más alto. Creo que eso fue nueve años en total”. Al terminar, Pablo ya tenía dieciocho años cumplidos y había egresado del nivel polimodal con orientación en informática en un colegio público. Allí se daba inglés con fines específicos y para él era “elemental y fácil, pero interesante”. En realidad, aunque terminó de estudiar todos los niveles en el instituto de inglés, nunca consideró ser profesor de inglés. Pablo explica: “yo quería estudiar inglés porque me interesaba, nada más. Más que nada en relación a lo multimedial: juegos de red”. Pablo estudió seis años en la Universidad, pero hoy cursa cuarto año en el ISFD N°19.

Alan es de Villa Gesell, donde cursó la escuela primaria en una escuela del estado y luego la secundaria y el polimodal en un colegio privado porque sus padres son profesores y preferían no tenerlo de alumno en el único colegio secundario estatal de la ciudad. Él recuerda que inglés era una materia que no le costaba demasiado porque iba aparte a un instituto particular donde cursó hasta el nivel pre-intermedio, que articulaba también con el sistema de exámenes estandarizados de Cambridge. A fin de año venía una profesora de Buenos Aires a tomar los exámenes finales. Alan recuerda que las clases incluían grupos pequeños, de tres o cuatro personas y que disfrutaba mucho aprender inglés por su relación a otras cosas que entonces le interesaban: la música y los videojuegos. Alan estudió cuatro años en la Universidad, para luego transferirse al ISFD donde hoy cursa cuarto año.

Marisa tuvo su primera aproximación al inglés a los doce años. Sus padres la “obligaron a ir” porque ella no había tenido inglés en la escuela primaria y ya estaba por empezar la secundaria. Confiesa que “al principio me resistí porque tenía mucho miedo”, pero esto no duró mucho tiempo: “la verdad es que me enganché súper-rápido”, agrega. Recuerda que no sabía una palabra al comenzar, pero ahora está muy agradecida a sus

padres que “en realidad me hicieron un bien muy grande”. Marisa fue al Instituto Don Orión, donde “no hablaba nada, ni una palabra todavía, pero con el vocabulario y la gramática me llevé bien, me fue re-bien”. Marisa estudió seis años en la Universidad antes de transferirse al ISFD, donde hoy cursa tercer año.

Primera escala: la Universidad

La Universidad ha sido la primera opción para todos los participantes que deseaban estudiar Profesorado de Inglés en la ciudad de Mar del Plata. Sin excepción, todos ellos manifestaron en sus relatos su admiración por el prestigio de la Universidad y la completa formación académica que ofrece. Todos están agradecidos por la formación en áreas específicas del saber conectadas al Profesorado de Inglés, particularmente a las habilidades lingüísticas y culturales que la Universidad les brindó durante el tiempo que asistieron a clases. Indiscutiblemente, el reconocimiento al nivel académico de la casa de altos estudios es incomparable respecto de otras instituciones donde se dicta la misma carrera. Cada uno de los participantes sintetizó en las entrevistas la experiencia de su paso por el Profesorado de Inglés de la UNMDP, y de qué manera los afectó.

Vanesa está muy agradecida a la Universidad, donde aprendió muchísimo de fonética, de escritura y de historia. Ella señala que el alto nivel de exigencia académica de la Facultad le dio un entrenamiento y estrategias que hoy le permiten procesar grandes cantidades de contenido, pensar críticamente y trabajar sola. Aun estudiando hoy en otra institución, Vanesa desea seguir conectada con lo que fue su primera opción en educación superior. En su relato, con algo de pena, dice: “incluso seguía cursando algo en la Facultad aun después de haber empezado en el instituto terciario para no romper el vínculo”. Ella guarda la libreta y ahora va a dar un final de una cursada que todavía no se venció. “Si Dios quiere, en algún momento voy a poder terminar (en el ISFD), pero siempre voy a estar conectada con la Facultad (de Humanidades)”.

Lo que Emilia más rescata como positivo de su experiencia en la UNMDP son las docentes que enseñan con pasión, porque aman su profesión. Recuerda en particular a una profesora de historia cuyas clases ella disfrutaba, “que se volcaba, que se brindaba a los alumnos, a que no se quedaran con dudas”. Y cuenta que cuando sus compañeras hacían

alguna pregunta referente a algún tema que no se encontraba en el texto de la cursada, a la siguiente clase la docente traía textos extras y todas las explicaciones posibles al respecto. Emilia acota: “este tipo de interés por el alumno, para que no se quede con dudas, no se encuentra en todos los docentes, pero en la Facultad se encuentra”.

Para Lucía la experiencia también fue muy positiva. Aprendió a estudiar, a manejarse sola, a resumir e interpretar. Sobre todo mejoró el nivel de inglés en sus aspectos oral y escrito. “Ahora me doy cuenta de todo lo que aprendí en la universidad; en el instituto solo estoy haciendo un repaso”, asegura.

Antonia siente que le quedó mucho de su paso por la universidad y no desmerece nada. “Aunque no pude avanzar mucho en la carrera no creo haber perdido el tiempo porque avancé mucho en mi aprendizaje” declara muy convencida.

En la Universidad Florencia aprendió “muchísimo de cosas que en el terciario no se ven, en materias específicas como literatura, historia, fonética y escritura”. Ella describe a la Universidad como un centro global de estudios que no se encuentra en otra parte. De hecho, asegura que cuando termine este Profesorado a nivel terciario, al igual que Vanesa y Emilia, le gustaría seguir haciendo materias en la Universidad para seguir perfeccionándose.

A María le fascinó siempre el contenido de la carrera en lo que se refiere a la formación en inglés y considera el currículum de la carrera en general, muy interesante y completo. Rescata todo lo que aprendió y lo mucho que cambió su manera de expresarse en inglés tanto de forma escrita como oral. Ella enfatiza que “la formación que se le da al alumno cubre los aspectos de la lectura, la escritura, la oralidad y la cultura de forma tan exhaustiva que contribuye indefectiblemente al perfeccionamiento en el uso de la lengua”.

Vanina manifiesta menos admiración que sus compañeras y reconoce que eligió estudiar en la Universidad Nacional en primera instancia “porque era gratis”, ya que de otra forma no hubiera tenido acceso al nivel superior.

Ángela sabía que quería estudiar Profesorado de Inglés desde que estaba en tercer año del secundario, y no había otra carrera que le interesara. Y en ese momento, la Universidad era la única opción en Mar del Plata. Le hubiese gustado también el traductorado, pero no le era posible trasladarse a Buenos Aires. Para ella la carrera tenía un

nivel de exigencia sumamente alto, pero le gustaba, no reniega de eso. Muy convencida enfatiza: “estoy muy agradecida por todo lo que aprendí, porque tuve una apertura de conocimientos de todo: de historia, de literatura..., porque es el día de hoy que los sigo utilizando”. Cada una de las materias le gustó y cada cosa que aprendió le dio más ganas de seguir estudiando y superándose. Para ella, lo más positivo de haber estudiado en la Universidad es “la variedad de ventanas que se abrieron para descubrir que siempre había más”.

Beatriz ya había cursado cuatro años de la Licenciatura en Ciencias Biológicas cuando descubrió que no se veía ejerciendo la profesión y decidió “probar en el Profesorado de Inglés, que siempre le había gustado”. A Beatriz también le atraía el traductorado, pero entonces la carrera la ofrecía una institución privada que su familia no podía costear y ella prefiere la educación pública. Lo primero que hizo fue inspeccionar el plan de estudios “tan completo, que me terminó de convencer”. Si bien no cursó muchas materias, Beatriz reconoce que aprendió “un montón de cosas que no aprendés en otro lado”; no solo contenidos específicos sino formas de estudio. Otra cosa que ella admiraba era la organización con la que se manejaban ciertas cátedras.

Pablo tuvo todo un proceso hasta descubrir su vocación. Empezó estudiando Ingeniería Electrónica, pero poco después del ingreso se dio cuenta que como muchos otros jóvenes, “solo estaba allí por seguir a mis amigos”. Después estudió Diseño Industrial, “que tampoco me gustó”. A continuación entró a Derecho, “porque tenía que hacer algo”, y finalmente Profesorado de Inglés, “porque lo extrañaba”, aunque al principio no tenía intenciones de ser profesor. En ese tiempo Pablo trabajaba independientemente como técnico en informática, campo en el que se usa muchísimo el inglés. Para Pablo la carrera fue un proceso demasiado largo, pero reconoce que los egresados de la Universidad son profesores “de gran calibre”. Pablo dice extrañar el nivel que tenía la Facultad y quisiera volver a seguir cursando materias, una vez terminado el terciario

Al terminar el secundario en Villa Gesell, Alan estudió Comunicación Social en la UBA durante tres años, pero acostumbrado a un lugar pequeño se le hizo muy difícil vivir en Buenos Aires. Le llevaba mucho tiempo y trastorno el ir y venir de Capital Federal. Mar del Plata en ese sentido era más accesible, más cerca y más parecido a su ciudad natal. Sin embargo, la carrera de Comunicación Social sólo se dicta en una institución privada, por lo

que él buscó en la Universidad pública, siguiendo con el mismo estilo de estudio al que venía acostumbrado, y encontró una carrera que le gustaba. El Profesorado de Inglés le resultaba muy atractivo porque él ya había experimentado dando clases particulares de inglés de nivel elemental en el pequeño instituto que sus padres docentes tienen para preparar alumnos en todas las materias del secundario. Al principio le iba bien, “pero después se me complicó un poquito”, recuerda. Pero como experiencia, a nivel calidad educativa, Alan considera que fue muy buena: conoció a profesores muy “copados” y mejoró su inglés un montón. Para él se nota la diferencia con el instituto terciario. “No es por desmerecer acá, en el 19 –ni mucho menos, pero se nota que tiene otro enfoque”. Lo que más le quedó de esa experiencia tiene que ver con la demanda y la exigencia porque eso “saca lo mejor de uno”. Alan también quisiera volver a cursar algunas materias en la Facultad.

Marisa no sabía que quería ser profesora, sólo había estudiado inglés durante cuatro años y entró al Profesorado en la Universidad a los veintitrés años después de probar otras carreras: dos años de letras y un año de arquitectura. “La razón por la cual ingresé fue un poco curiosidad de saber cómo era, si era tan difícil como decían, y para mejorar mi nivel, dado que no podía pagar un instituto privado. Siempre tuve mis reservas respecto de los institutos privados”. Y Marisa supo aprovechar la instrucción ofrecida en todas las materias que cursó. Admite muy seria: “aprendí un montón. Aprendí a estudiar, a ser crítica”, habilidades aplicables a cualquier otro campo de estudio. Como los demás participantes, recalca que “si bien le agarré la mano y me fue re-bien desde el principio, no sabía que el profesorado tenía un nivel tan alto de exigencia”. Eso le encantaba, porque ella es muy auto-exigente. Lo que más le gustaba eran las exposiciones magistrales de docentes especialistas, a cuyas clases no faltaba nunca. Se sentaba siempre adelante para escuchar y anotar todo. “Cuando tenés una persona que sabe mucho, y habla las dos horas, a mí me encanta, aprendo mucho de eso”.

Factores que dificultaron la estadía en la universidad

A pesar de las apreciaciones positivas sobre la experiencia como estudiantes del Profesorado universitario, sin duda los relatos de los participantes también incluyen una

multiplicidad de problemáticas que les dificultaron el progreso en la carrera. El muy elogiado nivel de excelencia académica del Profesorado de Inglés universitario se corresponde al mismo tiempo con un alto nivel de exigencia que imposibilita el avance en la carrera para muchos estudiantes.

Los participantes sostienen que, en algunos casos, los objetivos de algunas cátedras son demasiado elevados, a veces inalcanzables. Por ejemplo, la detallada corrección en las producciones de los estudiantes en algunas clases de escritura les resultaba excesiva. Del mismo modo, algunos docentes pretendían que los estudiantes llegaran a adquirir la pronunciación *RP*—una pronunciación idéntica al de un hablante nativo del idioma inglés identificado sólo como una persona de clase media educada que nació y vive en Inglaterra. Esta concepción del uso de modelos de pronunciación de un único hablante nativo ideal ha sido cuestionada por muchos expertos como Canagarajah (2005), quien lo considera antidemocrático, ya que marca la diferencia entre aquellos que han obtenido una educación privilegiada de los demás. Hoy el inglés se considera una lengua internacional, por lo que la división nativo-no nativo ha cesado de existir. Por su parte, Jenkins (2004) argumenta que los acentos de hablante nativo no son necesariamente los más inteligibles o apropiados cuando hablantes no-nativos se comunican entre sí, lo cual tiene implicancias pedagógicas que se deberían tener en cuenta en el aula. La autora explica que globalmente, se prevé que en un futuro los hablantes de inglés como lengua extranjera sobrepasarán el número de hablantes de inglés como lengua materna y segunda lengua.

Indudablemente, el nivel de dominio lingüístico con el que los ingresantes cuentan es determinante del grado de éxito que van a alcanzar a lo largo de la carrera. El diseño curricular del profesorado de inglés determina que:

Los alumnos ingresantes podrán optar por rendir Idioma Inglés: Nivel Intermedio / Post Intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado en forma libre en mesas especiales previo al inicio del cursado de su primer año si consideran, luego del curso de ingreso, que están en condiciones para hacerlo. De acuerdo a los resultados los alumnos tendrán distintas ofertas en primer año respetando el sistema de correlatividades.

Idioma Inglés Nivel Intermedio/ Post-Intermedio (INI) e Idioma Inglés Nivel Avanzado (INA) son las dos primeras asignaturas del Área de Habilidades Lingüísticas de

la carrera. Éstas desarrollan conceptos fundamentales como la competencia lingüística, comunicativa y cultural del idioma. Incluyen la lectura, análisis y producción de discurso narrativo, descriptivo, argumentativo y epistolar sobre temáticas introductorias relacionadas con los contenidos de distintas áreas de la carrera. También se revisan diversos temas gramaticales y su uso en el discurso de los contenidos utilizados para la lectura y escritura, y se focaliza en vocabulario general y específico del material utilizado. En el modo escrito se examinan el uso de conectores, puntuación y otros recursos para producir discursos con coherencia y cohesión. En el modo oral se analizan textos literarios, cuya lectura en voz alta apunta a señalar la buena pronunciación y entonación.

Aquellos estudiantes que optan por rendir, y aprueban una o ambas asignaturas libres ingresan directamente a primer año. Éstos ya cuentan con el bagaje lingüístico necesario para afrontar la instrucción de las asignaturas correspondientes a cada área, que son dictadas en inglés, y normalmente van avanzando en la carrera según el tiempo y esmero que le dediquen. Pero para aquellos estudiantes que ingresan con un muy bajo nivel de inglés, aprobar estas dos asignaturas introductorias puede llevarles varios años, y aun cuando logran aprobarlas, tienden a necesitar más de un cuatrimestre para lograr los objetivos de las asignaturas siguientes.

Antonia está segura que, en su caso, el fracaso académico se debió al bajo nivel lingüístico con el que ingresó a la carrera. Después de cinco años en la Universidad ella no pudo terminar el primer año de la carrera porque le faltaba una materia de escritura que le imposibilitaba cursar materias de segundo. “La desaprobé por tercera vez en el recuperatorio del segundo parcial un tres de diciembre” todavía se acuerda con cierto desgano. “Tenía que esperar al segundo cuatrimestre del año siguiente para poder por cuarta vez recurrir la materia y ya estaba aburrida”.

Florencia también atribuye sus dificultades en la Facultad, en parte, al bajo nivel de inglés con el que entró. Aunque había sido muy buena en el instituto donde aprendía inglés en su pueblo, reconoce que no se corresponde ese nivel con el que le exigieron en la facultad, “que es muy superior”.

Tanto para María como Pablo, la intensidad de los programas es exagerada, y redundante en que muchos estudiantes tengan que hacer cada materia más de una vez. “Tanta

cantidad de contenido en tan poco tiempo es muy difícil de asimilar” dice Pablo y “cada profesor te da para leer como si la única materia fuese la suya” agrega María.

Vanina cuenta que antes de ingresar a la Universidad “ya me habían contado, que se esperaba un nivel muy alto, como de cierta élite”. Vanina decidió anotarse y hacer la nivelación en los cursos INI e INA en verano porque no se sentía lo suficientemente segura con sus saberes previos. “Lo que no me habían enseñado en el instituto era comprensión de textos. Sólo aprendí en la forma tradicional: reglas, estructuras, gramática, leer una historia y renarrarla de memoria, pero en sí no podía alcanzar un buen discurso. No podía producir, crear” recuerda Vanina. Agrega que ya en el curso de ingreso fue aprendiendo un poco más, y luego, cuando hizo las primeras materias, empezó a trabajar más en la comprensión y en la adquisición de vocabulario. Aunque ella notaba el progreso se acuerda que igual no era suficiente. “Las mayores dificultades se me presentaron cuando me di cuenta de que no estaba preparada para afrontar lo relacionado al idioma, como yo veía que pasaba con otros alumnos” explica para después agregar: “yo todo tenía que hacerlo con el doble de esfuerzo que algunos de mis compañeros. Para ellos era muy fácil”. Cuando le pedían que analizara un artículo o algo escrito “siempre me encontraba con muchas correcciones. Entonces, de a poco me iba frustrando, tenía que estudiar mucho y no veía resultados”. Después concluye: “pero me gustaba, así que lo intentaba y lo hacía. Aprendí mucho a través de errores; ensayo-error, ensayo-error. No terminé ni avancé demasiado pero me sirvió bastante para después venir a cursar acá”, recuerda Vanina, como si su destino de estudiante desertor ya hubiese estado marcado. Ella estuvo cuatro años en la Facultad pero al igual que Antonia, no logró aprobar primer año de la carrera.

Beatriz respira hondo y explica: “yo dejé por esta cuestión de que volvía a recursar una y otra vez la misma materia. Nunca te daban una respuesta concreta de porqué tenías que recursar, o porqué te iba mal en un parcial, ni en un final”. Ella deduce que el motivo por el cual no podía aprobar está ligado a su nivel lingüístico imperfecto, y llegó a la conclusión de que no valía la pena seguir apostando tiempo allí: “no estuve muchos años, y al ver que me iba mal, empecé con otra cosa... si yo seguía en la Universidad iba a tardar años luz, visto y considerando como venía mi etapa estudiando en la Universidad”.

Alan cuenta orgulloso que él “venía de nueves y dieses en la escuela”. Pero respecto a su nivel de inglés una vez en la Facultad, no se sentía igual. “En la (Universidad)

Nacional te exigen muchísimo y yo sabía hasta qué nivel había estudiado (*Pre-Intermediate*) y qué nota me merecía”. Alan recuerda que se ponía mal cuando desaprobaba algún parcial, pero al principio trataba de convencerse de que “las notas bajas no tienen nada que ver con el fracaso sino con un nivel de exigencia mayor” y se decía a sí mismo: “bueno tengo que estudiar más”. Trataba de comprender en qué se había equivocado e incluso, “cuando aprobaba con la nota mínima pedía permiso para rendir el mismo examen nuevamente en el recuperatorio”, aspirando a sacar mejor calificación. Pero esta actitud positiva no podía durar demasiado cuando no había recompensas. Llega un momento “cuando te acostumbras al fracaso, y eso te desmoraliza”.

Otra de las dificultades más mencionadas está relacionada con el tiempo. La pesada carga horaria de cursadas que impide a los estudiantes trabajar, tanto porque interfiere con el horario mismo del empleo o porque las horas de estudio y tareas asignadas de clase a clase demandan una total dedicación. Al ingresar, la mayoría de los estudiantes tienen dieciocho años y viven con sus padres, pero cuando la carrera se hace larga y ellos van asumiendo nuevas responsabilidades laborales o familiares, el buscar y sostener un empleo es perentorio en la economía de nuestro país hoy. A quienes pierden alguna cursada se les complica combinar horarios de materias de distintos años, por lo que a veces se ven obligados a elegir entre éstas, y así se atrasan más aún. Las materias de primer año tienen entre seis y ocho horas semanales y es obligación contar con el setenta y cinco por ciento de asistencia para poder promocionarlas sin examen final.

Para Vanesa estudiar en la Universidad era difícil porque ella para ese entonces era cabeza de familia y tenía la responsabilidad de trabajar al mismo tiempo que cursaba materias. “Se hizo como un cuello de botella, con materias muy difíciles y yo no contaba con el tiempo, o las capacidades, (no sé) para cumplir con todo lo requerido”. La pesada carga horaria distribuida en una franja muy amplia (de 8:00 a 16:00) era el principal problema. Lucía también destaca que “en la Universidad es casi imposible trabajar, y a cierta edad las prioridades cambian, el trabajo está primero” enfatiza, y luego aclara que la segunda parte de la carrera, cuando volvió de sus viajes, la intentó retomar a los treinta.

Vanina también recuerda lo difícil que se le hacía poder combinar trabajo y estudio y lo tomaba “como un reto personal” a costa de un gran sacrificio. Generalmente, cuando empezaba el cuatrimestre se anotaba en dos o tres materias “pero terminaba dejando una, y

perdiendo otra”. A ese ritmo Vanina tenía un panorama desalentador de su futuro profesional. Después de cuatro años “ya se había vuelto un círculo vicioso... no veía qué más podía hacer, cómo podía avanzar”, concluye.

A Alan también le parece que la poca oferta horaria era una restricción importante. Si bien todas las cátedras daban varias comisiones, el método organizativo y de inscripción era complicado. “Me acuerdo de una materia en particular en la que éramos ochenta o noventa estudiantes, y te pasaban una lista para anotarte donde te convenía...” se queja Alan, refiriéndose a la falta de control y solidaridad que reinaba en esas circunstancias. “Se la daban a uno que anotaba a catorce amigos y vos te quedabas ahí...” Él recuerda que para una materia a veces tenía que ir tres días en horarios distintos, y “de los cuales siempre te coincidía alguno con tu empleo, y ya no la podías cursar. ¡Y te atrasás un año!”, protesta.

Otra cuestión que también se conecta con el tiempo, es el sistema de cursadas cuatrimestrales. Para Pablo “son tiempos muy cortos y uno no llega a asimilar, a lograr lo que esperan de uno”. Aunque él admira el nivel de enseñanza de la Facultad, protesta: “hay gente *brillante* que lo puede hacer” pero sostiene que “para el alumno promedio asimilar tanto contenido tan rápido no es posible”. María está de acuerdo respecto a este tema ya que considera imposible que un alumno pueda incorporar el contenido de materias técnicas que requieren muchísima práctica como fonética, gramática y escritura en un cuatrimestre, “que nunca dura cuatro meses”. Desde su óptica, “algunas materias se dictan de una forma que sólo los recursantes pueden aprobar, a menos que paguen por clases particulares— lo cual no está al alcance de la mayoría”. Sobre el mismo tema Marisa acota: “es todo muy apurado... ir rápido a rendir, no tanto aprender. Mucha información de pronto. Y uno siente que no aprende. Uno solo alcanza a rendir y aprobar,... *o no*”.

El estricto régimen de correlatividades del Profesorado, donde la no aprobación en una asignatura obstruye el avance en otras materias representa otra destacada barrera. En la fundamentación del diseño curricular (1999) de la carrera se establece:

El ordenamiento de las correlatividades de las asignaturas responde a la necesidad de garantizar que en los primeros cursos el alumno haya logrado la competencia lingüística básica de la lengua inglesa en las Áreas de Habilidades Lingüísticas y Fundamentos Lingüísticos. Esta competencia es fundamental para

posibilitar en etapas superiores una extensión a las Áreas de Formación Docente y Cultural a través de ese mismo instrumento lingüístico”.

Sin embargo, muchas veces se trata de alumnos muy estudiosos y capaces que no logran aprobar *una* materia en particular, y por recurrir reiteradamente una sola materia se ven imposibilitados de avanzar en otros planos de la carrera. Éste fue el caso de Emilia, quien considera que no tuvo problemas, “sino inconvenientes” con *una* materia en particular que la trababa para seguir cursando otras asignaturas en las que sí había avanzado. “Me vi en un callejón sin salida” dice y también asegura que si ella “hubiera tenido veinte años podría haberse quedado un par de años más, intentando”, pero siendo una mujer adulta, le urge poder completar lo que empezó.

En otro ítem del Diseño Curricular (1999) se explica que:

En el plano formal, las correlatividades de cursada han sido planificadas no con el propósito de obstaculizar, sino con la intención de evitar la deserción natural que se produce al no existir una guía clara desde el Plan sobre las materias que le conviene cursar en cada paso de la carrera. Se facilita así el trabajo del alumno y su comprensión de la articulación de las asignaturas.

Pero, en realidad, esto no le facilitó mucho a Pablo, quien después de seis años en la Universidad y habiendo aprobado doce materias con final desaprobó por cuarta vez una asignatura sin la cual ya no podía hacer otras. “Me causó una frustración tremenda, muy grande”. Para colmo, esa asignatura no se dicta en los dos cuatrimestres, por lo que “si hubiese querido intentar una vez más tenía primero que sentarme seis meses a no hacer nada. En lo organizativo te atrasas mucho”, protesta.

Otro de los aspectos negativos que incide en la no permanencia en la Universidad tiene que ver con las relaciones interpersonales. Los participantes comentan que los estudiantes se vinculan poco entre sí y existe entre ellos una marcada competencia por lucirse. Tal vez sea porque son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades para permanecer laboralmente dentro del ámbito universitario o que ser *de los mejores* sea un objetivo que los estudiantes se plantean por encima de la adquisición de conocimientos.

Si bien Lucía no tuvo dificultades en la Universidad en el aspecto académico, ella recuerda su primer año como muy traumático, especialmente porque venía acostumbrada a

destacarse en el colegio. “Fui la mejor alumna, abanderada, mientras que en la Universidad sos una más, no sos *nadie*” dice acentuando la última palabra. Recuerda cómo la afectó el trato indiferente de los docentes, y frío de los estudiantes entre sí. “Había muchos egos, con una actitud competitiva, siempre tratando de resaltar por sobre los otros. Un clima algo estresante”, comenta y recuerda que no había espacio para el compañerismo cuando agrega: “uno se vuelve más independiente, pero también más individualista”.

Respecto a este tema Marisa opina que en la Facultad muchas veces son los propios estudiantes que generan un clima incómodo. “La presión de los compañeros era lo que más me mataba”. Marisa recuerda que cuando tenía que hacer alguna presentación oral sufría “mucho más que estar rindiendo un parcial con tres docentes”. Sentía que el escrutinio poco amistoso de sus pares la paralizaba mientras pensaba: “me están observando, juzgando y criticando”. Por más que hubiera preparado su tema, el nerviosismo y la inseguridad se apoderaban de la situación y se “quedaba muda, incómoda”. También Vanina menciona la gran competencia que existe entre los estudiantes de la carrera, algunas veces fomentada por la predilección docente, que se hace visible al momento de dar a conocer calificaciones de exámenes. Según Vanina, esto crea cierto resentimiento que no favorece en lo social. “Aparte, si bien podés llegar a establecer amistades, es difícil porque no cursás siempre con la misma gente”.

Un tema delicado que ninguno de los participantes dejó de mencionar es el trato que algunos docentes dan a sus estudiantes. Los participantes valoran en sus docentes cualidades personales, intelectuales, académicas y pedagógicas. Piensan que los estudiantes aprenden cuando están frente a una persona amable, que muestra sentido del humor, que es reflexiva, crítica y creativa además de tener un profundo conocimiento de su disciplina. Igualmente, sostienen que el docente debe ser un buen comunicador, saber explicar y ser flexible cuando enseña. “En clases muy grandes el trato es bastante impersonal, frío y distante”, explica Antonia. María destaca que “hay mucho, favoritismo hacia algunos alumnos en las materias, y no siempre se trata de buenos alumnos”. Otras participantes utilizan palabras más fuertes al recordar situaciones en las que fueron tratadas injusta o desconsideradamente, y se quejan por los criterios ambiguos y arbitrarios de algunos docentes a la hora de evaluar, que inciden en una bajísima tasa de aprobación en sus materias.

Según Vanesa, algunos profesores exigen de una forma “que por ahí no estaba a mi alcance”, dice con cierto grado de resignación. Pero también destaca que, ciertas materias “se evalúan muy subjetivamente” y por este motivo aprobar cursadas de algunas materias le llevaron cinco años. Para una materia dio ocho veces el final, y eso la deprimió. “Son recuerdos no muy gratos, mucha desvaloración” concluye.

Para Emilia, el trato de algunos docentes hacia los estudiantes no es siempre igual para todos. Siendo una mujer grande, se sintió discriminada por no dar con el perfil deseado de estudiante universitaria. Habiendo cursado una materia cuatro veces, Emilia considera que tenía lo que se requería para aprobar, pero por algún motivo que el docente a cargo no accedió a justificar, nunca lo logró. “Me dio un trato indiferente y despreciativo; me hizo sentir muy mal. Yo estaba dando todo de mí y merecía una explicación razonable” relata con angustia en su voz. Emilia obtuvo permiso para cursar la materia correlativa como oyente, donde obtuvo calificaciones satisfactorias, y así pudo comprobarse a sí misma que no era por falta de capacidad que había fracasado. Comparando sus exámenes con los de otros estudiantes aprobados no veía grandes diferencias. Ella critica que “no haya más comisiones en las materias *filtro*, teniendo que quedar encadenado a un solo docente y sus *humores*”.

Vanina también se sintió discriminada, aunque de otra manera, y utiliza una metáfora para explicarlo. “Yo sentí que *me etiquetaban* ciertos profesores, no todos. Mi etiqueta decía: *vos sos el promedio bajo*”. Vanina evoca la relación alumno-profesor en la Universidad como apática e indiferente, salvo pocas excepciones. Una pregunta habitual, que le hacían no sólo a ella sino a muchos de sus compañeros era: “¿vos te replanteaste la carrera?” Ella trata de convencerse que “no era algo personal conmigo, pero yo igual sentía que me discriminaban. Esa etiqueta que te ponían como que me generaba miedo. *No voy a poder*. Me auto-boicoteaba a mí misma porque yo sentía que tenía la etiqueta”. Vanina considera que más que el bajo rendimiento a pesar de su esfuerzo lo que más la afectó fue el trato que recibió de parte de los docentes. Moviendo la cabeza de lado a lado repite: “Me ganaba el desgano, ya no quería ir”.

María narra con énfasis sus anécdotas ejemplificadoras y sostiene que muchas actitudes docentes evidenciaron para ella falta de interés porque el estudiante aprenda verdaderamente. En su primer año de estudiante casi recursa una de las materias

introdutorias al Profesorado porque el día de un examen recuperatorio la profesora llegó tarde y no le permitió terminar su escrito aunque todavía estaba dentro de las dos horas correspondientes. En una materia de segundo año el profesor se rehusó a darle el significado de una palabra que estaba en la consigna de un examen, “negándose a hacer su trabajo”, agrega. Con indignación, María hoy relata la humillación que sintió cuando el mismo docente le gritó delante de sus compañeros faltándole totalmente el respeto. En otra asignatura de treinta alumnos, sólo cinco aprobaron el primer parcial en primera instancia (entre ellos María) y otros cinco en el recuperatorio. Todavía hoy recuerda el comentario del profesor titular sobre los otros veinte estudiantes: “no estaban en condiciones de aprobar pero los conceptos los tenían bien”. María terminó desaprobando la cursada en el segundo parcial pero asegura que “todavía no entiendo qué fue lo que me corrigieron, mirando el examen casi sin errores, con respuestas muy similares a las de los parciales aprobados”. También recuerda haber tenido que rendir recuperatorios de dictados y transcripciones fonéticas sin haber visto los errores del examen original. “¿Cómo pretenden que mejoremos si no nos muestran los errores?” pregunta con un perceptible tono de irritación.

En la anteúltima materia que cursó María, el segundo examen fue oral. “Yo estaba aterrada, había siete profesores y tres ayudantes en la mesa, pero la profesora titular, que es estadounidense, me calificó con nueve”. Ella no lo podía creer primero pero después se preguntó: “¿Cómo puede ser que una profesora que es nativa en el idioma inglés, no nota mis errores y los otros profesores que son argentinos, me consideran un desastre, incluso dentro de un mismo cuatrimestre?” Esa experiencia le valió a María como prueba de que “muchos profesores se burlaban de nosotros los alumnos a la hora de evaluar y corregir”.

De todos los relatos, el de Ángela es sin duda el más increíble y perturbador. Ella estuvo en la Universidad durante once años y cursó *todas* las materias de la carrera *excepto una*. “No sé cómo explicarlo sin que suene muy agresivo”, comienza tímidamente, pero luego se anima y hace referencia a “la degradación continua hacia el alumno” que ella recuerda haber sufrido y que tanto daño le causó. Ángela recursó seis veces la materia que nunca pudo aprobar y cuando intentaba hablar con el docente a cargo recibía “respuestas que uno no merece”. Según Ángela no eran explicaciones concretas de cuáles errores había cometido sino comentarios o recomendaciones ofensivas e hirientes como: “tenés que mejorar tu inglés; hacete un viajecito al exterior”. Ángela, muy obedientemente, siguió las

instrucciones para mejorar su inglés, y cuenta: “mi viaje fue a EEUU, Reno, Nevada específicamente. Me fui un par de veranos consecutivos como J, una visa especial que se da a estudiantes universitarios en lo que se llama *Work and Travel Experience* para que tengan la oportunidad de viajar y trabajar allá durante el receso acá”. Los trabajos disponibles son en el área de servicios y Ángela estuvo en una cadena hotelera. Gracias al buen nivel de inglés que tenía siempre logró los mejores puestos, hasta que en el último viaje se desempeñó como entrenadora de los estudiantes que llegaban “porque era fluida tanto en inglés como en español”. Aun así, irónicamente, no fue suficiente para aprobar la materia aquí.

Para Ángela, un docente debe dar ayuda y apoyo a sus alumnos, “especialmente cuando éstos están estudiando para ser docentes también”. Después de haber recorrido un camino tan largo, Ángela sostiene que “más allá de la exigencia, uno no reniega de eso, no puede ser que un estudiante de inteligencia normal no pueda aprobar habiendo visto los contenidos de una materia tantas veces”. Se toma un instante para secarse los ojos y continúa: “Porque el alumno que llega a cierto nivel del profesorado de inglés en la UNMDP es un alumno que se *mata* estudiando”, completamente convencida de que hay cuestiones subjetivas de docentes que marcan el futuro de un estudiante y sostiene que ella no es la única en esa misma situación. “Llega un momento que vos sentís que te aprueban (o desaprueban) por la cara o por cómo le caés al profesor”. “En la Universidad el profesor está en una posición demasiado superior, es intocable. Me parece que hoy en día, con todos los avances en educación que tenemos, no es necesario que siga siendo así”, dice Ángela con amargura en la voz.

Beatriz también tiene algo que decir al respecto: “son siempre las mismas personas las que tratan mal al alumno. Tampoco sé cuál es el objetivo”. Ella sostiene que algunos docentes están tan acostumbrados a menospreciar a sus estudiantes que ni se deben dar cuenta de cuán ofensivo suenan y, al mismo tiempo, los estudiantes también se van acostumbrando a que les falten el respeto porque se sienten indefensos ante ciertas circunstancias. No se olvida de los comentarios descalificativos que le han hecho. “En la Facultad en ningún momento me sentí apoyada. Plantear un reclamo ahí y que te tengan en cuenta es poco probable”. Ella cierra el tema con: “Creo que es ahí donde falla la Universidad en general. Y no sé si el alumno tiene tanta banca dentro de la Universidad como para que te defiendan”.

Marisa cree que el éxito académico del estudiante depende mucho “de quién tengamos en frente, cuáles son las intenciones del docente, si el docente valora el esfuerzo del alumno”. Ella recuerda haber tenido muy buenos profesores que “yo realmente sentía que se interesaban por las personas que tenían ganas de aprender”. Pero lamentablemente también tuvo “de las otras –que me quitaron la motivación de ir a cursar y aprender, las ganas de seguir yendo”. Marisa comenta que algunos docentes inspiran temor en los estudiantes más tímidos: “personas que me ponían muy mal por sus formas, porque señalaban, porque te obligaban a hablar y yo, si no tengo nada que decir, no hablo”. Para Marisa, aunque sea a nivel superior, el docente debe siempre demostrar que se preocupa por el alumno “respondiendo a sus consultas, tratándolos correctamente”. Con angustia ella rememora situaciones de examen en las que se sentía muy estresada y los docentes “jugaban con nosotros” cuando con total liviandad le comunicaban “Y..., tu parcial está para un nueve pero te voy a poner un ocho, así no promocionás con un siete”. O le ha pasado que ante una comisión evaluadora dos docentes se contradicen: “tenés un seis” y la otra dice: “tenés un cinco” y con un cinco no podía promocionar la materia. “Me ha pasado eso. Que te dibujan la nota y encima te lo dicen en la cara. La suma de esos actos van definiendo tu futuro en la Facultad”.

Al margen de las anécdotas particulares, Marisa destaca que a pesar del alto nivel de conocimiento de sus docentes el estilo de estudio universitario es muy solitario: “En la Universidad, a menos que seas un alumno destacado y sobresaliente, a la mayoría de los docentes no le importás demasiado. Saber mucho de un cierto tema no significa que uno tenga vocación o aptitudes para ser buen docente”.

Estos testimonios de los participantes evidencian que además de los aspectos prácticos, en toda decisión pesa siempre el factor humano. Al respecto Ken Bain (2007) dice que, la clave para comprender la mejor docencia no está en las reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de los estudiantes, en su predisposición a que los estudiantes tomen el control de su propia educación y en su compromiso para lograr los objetivos de aprendizajes básicos. Los mejores docentes de la educación superior no sólo conocen su materia extremadamente bien, sino que crean un entorno propicio para aprender, donde estimulan y motivan a sus estudiantes y les ofrecen múltiples oportunidades para revisar y mejorar su trabajo antes de

calificarlo, enfocándose no solo en los resultados, sino enfatizando el valor del esfuerzo y el trabajo.

Promover en los estudiantes la motivación por aprender es clave para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. Es importante conocer las creencias de nuestros alumnos sobre la autosuficiencia y el control, para poder reforzar su autoestima y responsabilidad, y transmitirles que creemos firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar habilidades (Bain, 2007). En la actualidad el rol del docente en las universidades ha cambiado y seguirá haciéndolo, ya que estamos en una sociedad dinámica en constante avance tecnológico que requiere permanentes transformaciones. Debemos actualizarnos constantemente, familiarizándonos con los nuevos entornos, sintiendo pasión por la docencia sin dogmatizar, y teniendo suficiente paciencia para comprender que los procesos de aprendizaje en la mente de un estudiante son a veces lentos y toman caminos insospechados, cuando para una mente adulta la lógica es otra.

Todos los seres humanos somos contadores de historias en las que podemos ser protagonistas o personajes secundarios en nuestros propios relatos (Connelly & Clandinin, 1995) y una inquietante realidad es que también aparecemos como actores en los relatos de otros. Como docente uno no puede dejar de preguntarse qué rol desea desempeñar en la trama de los relatos de nuestros alumnos: uno puede ser estrella reluciente, extra olvidable, héroe admirable o el malo de la película.

De todos los factores mencionados que impidieron la continuación de los estudios universitarios entre los participantes el más grave es, sin duda, la enfermedad. La exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones anteriores del sistema educativo no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante al ámbito universitario, lo que en muchos provoca estrés académico. La entrada al mundo universitario supone la necesidad de que los estudiantes adopten una serie de estrategias de afrontamiento muy distintas a las que disponían hasta ese momento para superar con éxito las nuevas exigencias que se les demandan. Sin embargo, muchos estudiantes carecen de esas estrategias y pueden experimentar, aunque sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y del fracaso académico.

Especialistas en el tema aseguran que “el estrés académico puede tener efectos poderosamente negativos sobre algunas personas, afectando a su bienestar personal y a su salud en general, incluso con trastornos de ansiedad y depresivos” (Hernández, Polo & Poza, 1996).

Florencia cuenta cómo la experiencia en la Facultad le dejó una falta de confianza y una auto-estima muy baja, con efectos devastadores para su salud. Le costaron mucho las primeras materias, pero aun después de haberlas aprobado y habiendo logrado un nivel aceptable para la carrera, no pudo superar ese sentimiento de frustración que le había causado el desaprobado, no importase cuánto hubiera estudiado. “Yo no me enojo con los profesores. Tenían razón porque yo hacía las cosas mal” expresa Florencia, mientras su mirada llorosa transparenta vestigios de esa baja auto-estima. “Perdí la razón y estaba con psiquiatra” cuenta con voz quebrada. No sabe si el motivo de su enfermedad fue algo genético o si tuvo que ver con el estudio, pero le recomendaron no seguir estudiando. “Por ahí tanta exigencia me disparó eso”, supone. Ella no quería tomar medicación, pero cada vez que dejaba volvía a caer. “No soy la única que termina con problemas de salud en la Facultad. Conozco muchos otros casos, con gastritis, depresión”, agrega, casi disculpándose.

Un caso igualmente grave es el de Ángela, quien por haberse sobre-exigido en el estudio, y ante la impotencia y el estrés que le generaba no poder comunicarse con los docentes de esa última materia que necesitaba para recibirse, se enfermó psíquica y físicamente. Es notorio que no le hace bien hablar al respecto y no da muchos detalles de su padecimiento, pero asegura que fue muy serio y en voz muy baja balbucea “uno termina mal psicológicamente. En mi caso terminé con ataques de pánico,... pasaron como tres años que yo no podía ni pasar por esa vereda (del Complejo Universitario) sin que me dé taquicardia”. En su relato entrecortado se puede apreciar que ese doloroso recuerdo aun la afecta mucho y prefiere cambiar de tema, pero se hace de coraje para rematar con: “Y no soy la única... porque hay otras personas que terminaron peor. Entonces me parece que fallan en eso”.

La procrastinación es otro mal que aqueja a muchos estudiantes universitarios. Un destacado médico en neurociencia especialista en problemas y enfermedades psicosomáticas, Malvezzi Taboada (2011) explica que la procrastinación es la tendencia

que padecen algunas personas en a dilatar o postergar en forma sistemática aquellas tareas, compromisos o actividades que deberían hacer y que tendrían necesaria y convenientemente que ser realizadas en ese momento o en un tiempo determinado y que no admiten ni ofrecen necesidad real y objetiva para posponerlas. Estas tareas son reemplazadas por otras actividades más irrelevantes pero transitoriamente más placenteras de realizar. El autor advierte que se está convirtiendo en un serio problema psicológico que afecta el bienestar y la salud mental y en consecuencia aflige también la salud emocional y social de una comunidad, como el buen perfil de rendimiento en la actividad laboral.

Un claro ejemplo de esta tendencia es Marisa, una estudiante que se auto-exige muchísimo y, como muchas personas de perfil perfeccionista, era propensa a la procrastinación pues temía o le angustiaba el pensar que no alcanzaría la perfección deseada en sus proyectos, por lo que aplazaba presentarse a rendir exámenes finales hasta que se le acabó el plazo. Ella había aprobado todas las cursadas que había hecho, algunas de las cuales incluso promocionó, pero después de seis años en la Universidad todavía nunca se había presentado a dar un final. “Porque lo pateé para adelante. Porque le tenía un poquito de terror”. Mirando hacia atrás ella deduce que esa postergación se debía a la escasa confianza que tenía en sí misma para lograr éxitos, el temor a desaprobado, o baja tolerancia al fracaso, y a un principio de depresión que se manifestaba en un estado letárgico como síntoma.

Otros participantes hacen mención de diferentes dolencias que ellos mismos o sus amigos padecieron debido a exigencias extremas o malos tratos:

“Desde ataques de pánico hasta caída del cabello, pérdida de peso, ataques de ansiedad. Todo por X profesor.” (Beatriz)

“Te desgasta el tema de la auto-estima destruida por sacar siempre notas muy bajas. Todo mal.” (Pablo)

“De repente empecé a sentir que no era mi lugar, me sentía incómoda, tonta, perdón por la palabra, como si no me diera la cabeza o no tuviera condiciones para estar ahí.” (Marisa)

“... las actitudes de esas dos docentes me trababan y anulaban, quería esconderme o irme; una sensación horrible.” (Marisa)

“Esa *etiqueta* que me ponían, la incertidumbre de nunca saber si podía aprobar, y la competencia me hacían mucho mal; y no quiero, ya no más.” (Vanina)

“Cuando estaba en la Universidad, yo pensaba que algunos profesores eran medio monstruos, porque te lastiman la auto-estima.” (Florencia)

“Y, no está bueno, porque el docente es el que tiene que hacerte dar cuenta de ese error que vos tenés. Que es cierto, todos los tenemos, pero hay formas y formas de decirlo.” (Alan)

A continuación citamos algunas de las frases ofensivas articuladas por profesores que los participantes no han podido olvidar por el daño emocional que les causaron:

A Pablo: “Así, con esa actitud no vas a aprobar. No importa lo que sepas; ya con ser un poco introvertido o callado, perfil bajo”. “No podés decir eso”.

A Alan: “No tenés nivel”. “Dejá de hablar porque me sangran los oídos”. Se le dice “Creo que tenés que trabajar en esto”.

A Beatriz: “Te sacaste un cuatro en un parcial; tomalo como un regalo de Navidad”.

A Ángela: “No sé cómo llegaste a este nivel de la carrera; vos tendrías que volver a nivel intermedio”. (Cuando estaba cursando la anteúltima materia)

A Vanina: “Vos vas a tener que mejorar muuucho acá” y “yo te recomendaría que la hagas de nuevo (a la cursada)”.

A Vanina, Alan, Beatriz y Antonia: “¿Estás seguro de que esto es lo que querés estudiar?”. “Deberías replanteártelo”.

Lo que la universidad podría mejorar

Vanesa cree que la Universidad se quedó en el tiempo. “Algo así como la película *El nombre de la rosa*, el conocimiento para unos pocos”, dice ilustrativamente. Y agrega con energía “La Universidad está cerrada en sí misma, no quiere abrirse, debe pensar que el docente egresado de ahí podría mejorar la educación pública”. Luego agrega: “Creo que hay una brecha muy grande entre Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y la

educación en general”. Vanesa está de acuerdo en que para enseñar inglés es necesario tener un buen nivel lingüístico y saber *sobre* la lengua, pero para trabajar en los colegios secundarios no es preciso llegar al nivel de perfección al que se apunta en ciertas asignaturas. “¿De qué sirve tener una fonética de primera si solo la va a tener una élite?” pregunta enfáticamente.

Vanesa critica el hecho de que la Universidad permanezca alejada de la realidad, “los profesores parecen ignorar la realidad de las escuelas públicas y olvidan que sus sueldos son pagados por los ciudadanos que van a esas escuelas”. Ella opina que el perfil del egresado universitario no se acerca a la complejidad de una clase en la escuela pública, “se forma un egresado para una clase ideal en escuelas ideales; las materias pedagógicas no consideran la complejidad de la clase, solo se centran en la lengua y sus peculiaridades”. Ella sostiene que lo fundamental es considerar al alumno por sobre todo y buscar la forma de que la lengua le interese, “que el inglés no sea una lengua de una élite lejana al contexto del alumno”. Por último, Vanesa señala dos factores sugestivos: “También se debería considerar porqué es tan bajo el porcentaje de alumnos que se gradúan, y también los que trabajan en escuelas públicas”.

De forma muy similar, Lucía declara que “en la Universidad se alcanza un nivel muy perfecto pero está muy lejos de la realidad, de las aulas, del colegio público”. Ese enfoque en la excelencia académica le hizo dudar sobre si realmente quería ser profesora.

Otra importante crítica que los participantes hacen a la Universidad está conectada con el vertiginoso ritmo de estudio que deben llevar los estudiantes. “Cada cátedra asigna material de lectura como si fuese la única, lo cual hace inaccesible la asimilación de tantos conceptos en tan poco tiempo”, destaca Lucía y agrega “los cuatrimestres son muy cortos”. Pablo y Marisa opinan lo mismo; él ya había mencionado que no se alcanzaba a asimilar contenidos en el tiempo dado y Marisa se quejaba de “estar todo el tiempo corriendo”.

Paradójicamente, ese ritmo tan rápido incide en un avance lento de los estudios. Florencia señala que en la Facultad “uno termina aprendiendo porque hace tres veces cada materia” Al principio no se nota la mejoría, pero haciéndola tres veces... sí”. María recuerda haber tenido compañeros que llegaron a recursar ocho veces la misma materia, y se pregunta si realmente después de la tercera vez un alumno pueda llegar a mejorar tanto.

Para Florencia la Universidad es expulsiva y atribuye su falta de éxito al sistema, que justifica una descalificación desmedida. Más que nada, ella critica que no se tiene en cuenta un factor muy importante a la hora de aprender un lenguaje: el generar confianza en el alumno. En una de las materias introductorias a la carrera, ante un reclamo de retroalimentación poco clara, una profesora le dijo: “No es con vos. Sino con todos los que están en tu misma situación”, refiriéndose a quienes entran a la carrera con un escaso dominio del idioma. Otro profesor le había advertido que “el sistema era perverso, que entrarían trescientos, de los que quedarían treinta, y se recibiría uno”. Así es como Florencia se auto-ubica estadísticamente entre los doscientos noventa y nueve que quedaron afuera después de seis años en la Facultad. Se percibe un rastro de esa baja auto-estima cuando agrega: “Supongo que es verdad: no se pueden recibir todos. No lo hacen a propósito. Tienen que recortar, hacerlo más difícil, para que lleguen realmente los mejores.” Pero después asegura que también hay “mejores” que no llegan. Florencia recuerda a compañeros que eran “súper-inteligentes, con súper-capacidad” y no entiende cómo abandonaron la carrera.

María es la más categórica en sus críticas, mayormente conectadas con el proceder de muchos profesores (“no todos”, aclara), que se “quedaron en los años cincuenta”. Para ella, rendir los exámenes parciales y finales “debería ser un desafío alcanzable para todos los que estudian mucho, y no un encuentro temido por los estudiantes, quienes se sienten vulnerables ante el humor circunstancial de los evaluadores”.

Emilia y Antonia señalaron que a muchos estudiantes les urge capacitarse para poder ubicarse laboralmente, y esa lentificación que se produce en la carrera los desalienta. “Deberían acordarse que la comunidad necesita docentes ahora”, reclama Antonia.

Vanina le critica a la Universidad “el hecho por ahí de no encontrar otras estrategias. Yo he tenido que recurrir, y era ver lo mismo”. Ella remarca que el docente debe intentar cambiar lo que no funcionó la primera vez, buscar alternativas si realmente desea que el estudiante logre aprender. “Siempre seguían las mismas personas en la cabecera de las materias. Uno podía cambiar de comisiones, y encontrar profesores ayudantes que podían por ahí llegar más a los estudiantes, pero los profesores titulares no. No había un contacto, una manera de cambiar. Se tornaba monótono”. Ahora que Vanina está “aprendiendo estrategias interesantes... que le dan herramientas” está convencida de

que el docente no debe “quedarse solo en el papel de profesor que tira contenido y no le interesa si los alumnos comprenden realmente”.

Si pudiera, Ángela limitaría el inmenso poder que tienen algunos docentes, mejoraría el trato que éstos dan a los alumnos y minimizaría la subjetividad en la evaluación. En lo que se refiere a lo académico, solo cambiaría la orientación de las materias pedagógicas que involucran “la enseñanza del inglés como segunda lengua a inmigrantes que llegan a Estados Unidos, Canadá o Inglaterra”, que es un caso “muy diferente al que nosotros podemos encontrar cuando salimos a trabajar”.

Pablo es más práctico y mejoraría la oferta horaria, además de “poder cursar una materia desaprobada en el siguiente cuatrimestre. Que se dieran las materias dos veces en el año, en los dos cuatrimestres”. Respecto a la materia que Pablo desaprobó varias veces dice: “yo sentía que no tenía la suficiente práctica. Y no era yo solo, MUCHOS tenían que recursar. Si son cien, y pasan veinte, algo extraño hay”. Él insiste en que no se le da al alumno las herramientas para que llegue al nivel requerido para aprobar: “A lo largo del cuatrimestre—que es un trimestre—es muy corto el tiempo para que *te haga el click* y uno pueda asimilar y aprobar la materia”.

Momento de decisión: cambio de rumbo

Aunque por diferentes motivos, todas las participantes sintieron, después de un tiempo, que debían intentar algo distinto que se adecuara más a sus posibilidades y estilos de vida. Cuando se abrió el Profesorado de Inglés de nivel terciario estatal en 2011, muchos estudiantes a punto de abandonar sus estudios en la Universidad vieron allí una nueva oportunidad. Debido a variaciones curriculares entre los dos sistemas, la homologación de materias es posible en muy pocos casos, por lo que en general los estudiantes empiezan la carrera desde cero en el terciario. La experiencia previa en la Universidad hace que estos estudiantes se destaquen sobre los demás ingresantes. Varios participantes reconocen haber tenido sus dudas al principio cuando, incluso después de haberse inscripto en el ISFD seguían resistiéndose a cambiar de institución.

Vanesa recuerda que el primer año “probé en el Instituto un tiempito y volví a la Universidad porque no quería resignarme” dice con nostalgia. Sin embargo, hoy reconoce

que el cambio fue positivo en su situación. Su decisión se basó en una combinación de varios factores. El más importante se debe a que, por ser el sostén económico de su hogar, necesitaba trabajar. La carga horaria era tan complicada que le dificultaba combinarla con cualquier empleo y algunas veces sólo podía cursar una materia, lo cual lentificaba su progreso en la carrera. Otro componente decisivo fue enterarse de que el puntaje del título terciario para conseguir horas de primaria o secundaria en el Consejo Escolar está al mismo nivel que el de la Facultad.

De la misma forma, Alan se enteró por un amigo de que iba a abrirse la carrera y se anotó con dos amigas, una de las cuales “ya volvió a la (Universidad) Nacional”. Sin embargo, al igual que Vanesa, se resistía y no empezó en ese momento. Se dijo: “voy a intentar un año más en la Nacional”. Pero no pasó mucho para que cambiara nuevamente de parecer. En el medio, Alan había hecho un profesorado de teatro, mientras terminaba de convencerse. “Yo ya sabía que quería dar clases en secundario. Al final, volví al 19, volví a dar examen de ingreso porque es un profesorado igual”. Por medio de su amiga “sabía que si bien tenía algunas materias con más dificultad que otras, iba a lograrlo en cuatro años. Fue más que nada por eso, quiero el título cuanto antes. Eso fue lo que me llevó a decidirme”. Cuando se lo comentó a sus amigos le decían: “¡no! ¡quedate, quedate! ¡se puede, se puede!”. Ante lo cual Alan respondió: “obvio que se puede, pero yo me quiero recibir y por eso estoy acá”.

Vanina, quien también se anotó primero en el 2011 cuando abrió la carrera pero sin comenzar, se sentía insegura. “Pero cuando empezó, no me animé. Tanto me habían trabado antes, que me ponía trabas a mí misma”. Le parecía que la obligación de cursar cuatro horas todos los días iba a ser demasiado. “Encontraba excusas. No me animaba a hacer algo nuevo, distinto”. Pasaron dos años y, al enterarse por amigos del buen funcionamiento del lugar, “cambié rotundamente. Dejé el trabajo, me dediqué de lleno a esto y finalmente empecé en el 2013”. Vanina se auto-felicita por haber tomado la decisión por un motivo en especial: “si estudio mucho, yo sé que apruebo. Cosa que allá (en la Universidad) no lo sabía”.

Emilia basó su decisión de cambiar de institución exclusivamente porque un conflicto con una materia en particular imposibilitaba la continuación de sus estudios. Como el régimen de correlatividades no le permitía cursar ninguna otra asignatura se vio

“en un callejón sin salida”. Emilia dice que el pase al Instituto fue una buena solución del problema porque así pudo seguir estudiando, pero asegura haber tomado la decisión “con mucho dolor en el alma. No fue fácil. Aún hoy lamento no haber podido seguir ahí”.

Para Lucía no hubo transición, pues dejó de estudiar cuando comenzó a viajar al exterior. Se fue desconectando no sólo con la Universidad, sino con Argentina. Después de mucho viajar, volvió al país y ahora trabaja en un hotel cinco estrellas donde utiliza sus conocimientos lingüísticos con frecuencia. Intentó volver a la Universidad, pero los horarios eran “terribles”, incompatibles con su trabajo, y además sentía como que “ya no pertenecía”. Habían pasado ocho años, había madurado, y había perdido el ritmo de estudio. Sin embargo pensaba en el futuro y quería capacitarse en lo que le gustaba. Confiesa haber soportado el trauma cuando todos le aconsejaban “retomá la Universidad”. Pero como es pragmática empezó de nuevo la carrera en el Instituto sabiendo que “acá te recibís seguro”.

Para Antonia resultó una transición difícil, ya que no fue de un día para el otro. Estuvo cinco años en la Facultad, pero “el último casi no cuenta porque empecé y dejé una materia, no cursé casi nada”. El último año había conseguido trabajo y se fue desconectando de a poco de los estudios. “Estaba desgastada y me preguntaba: ¿sigo intentando, o dejo de estudiar?” Se enteró de la apertura del Profesorado en el Instituto de Formación Docente por una conocida que ya estaba cursando primer año y que se lo recomendó. El Instituto es su segunda opción, explica Antonia, pero la más acertada para ella, ya que le devolvió las ganas de seguir superándose. “Uno viene acá con otra madurez, es la segunda parte de mi trayecto educativo”, señala.

Florencia asegura que le gustaban mucho las clases en la Facultad y hubiese querido seguir porque quería tener el título universitario de profesora. Realmente lo intentó, logrando superar las dificultades iniciales en las primeras materias de la carrera, pero estaba cansada, desgastada y tuvo problemas de salud. Ignorando las advertencias médicas, siguió cursando dos materias consideradas “difíciles” que aprobó, pero “estaba muy mal, cada vez peor”. Su amiga María le dio la fuerza que necesitaba para intentar algo diferente. Rindió el examen de ingreso al Instituto terciario sin dificultad y de a poco sus problemas de salud fueron desapareciendo. “Ahora ya pasaron cuatro años, y sacando la cuenta, aunque tuve que empezar de nuevo igual me termino recibiendo antes que si me hubiera quedado. Si

Dios quiere, en un año lo termino”, dice muy risueña. “En la Universidad necesitás un milagro para terminar en cuatro años”. Aunque el motivo por el cual dejó la Universidad fue triste, asegura que comenzar la carrera en otro lugar, de cero pero con auto-estima intacta resultó una muy buena decisión.

María asegura que fue muy difícil decidirse a empezar desde el comienzo en otra institución después de seis años en la Universidad. Sus razones fueron varias y acumulativas. En primer lugar, viniendo de una familia de docentes (madre y tía docentes jubiladas del ISFD) se crió “escuchando sobre pedagogía” y desde que entró a la Facultad le molestó “la falta de formación docente y de didáctica de algunos profesores que redundaba en una desvalorización de los alumnos”. En segundo lugar, María calculó que, al ritmo en que venía avanzando en la carrera, su objetivo de recibirse se veía muy lejano. Al paso en que venía cursando y aprobando le quedaban exactamente cuatro años para recibirse, siempre y cuando aprobara todas las materias, lo cual le parecía imposible. Cuatro años más tarde, María recibe su diploma de Profesora de Inglés en la primera cohorte del Instituto, con el segundo mejor promedio. “Tengo amigos en la UNMDP que están cursando desde el 2002, nunca dejaron de cursar y todavía no pueden recibirse”. Lo que finalmente la impulsó a cambiar de institución fue perder la última materia, a su criterio muy injustamente. “Me cansé de que mi esfuerzo no valiera, no representara nada”. Hoy María considera que pasarse al ISFD fue la mejor decisión que pudo tomar, no se arrepiente ni por un segundo. “Cuando decidí pasarme solía pensar en volver a la UNMDP para cursar algunas materias que me quedaron pendientes, sólo por el placer de hacerlas, ahora no quiero volver por nada, ya no me interesa”.

Para Ángela también fue muy difícil, “pero por un tema mío”, aclara haciendo referencia a su depresión. Se decía: “uy, fracasaste allá, tengo que empezar de nuevo acá”. Habiendo cursado toda la carrera en la Facultad era muy extraño tener que rendir examen de ingreso y comenzar nuevamente, porque el sistema de equivalencias es muy estricto y se homologan materias en muy pocos casos. A pesar de este enorme inconveniente, la vocación docente de Ángela es tan grande que la ayuda a ver las cosas de una manera muy positiva. “Pero después me di cuenta de que si en realidad lo que te gusta es ser profesor en escuela, este es el lugar”, reflexiona.

Para Beatriz fue una decisión que tomó con ganas. Dejó de lado la nostalgia cuando se planteó las preguntas: “¿quiero ser profesora? ¿me quiero recibir?” Y para ambas la respuesta fue “sí, cuanto antes”. Con ese tema bien en claro sabía que en el terciario tenía más chance de lograrlo. “Que por ahí, si yo seguía en la Universidad iba a tardar años luz...”. Pidió los papeles que necesitaba y se dijo: “Bueno, no pierdo nada con cambiarme”.

Pablo cuenta que venía de una “frustración tremenda, muy grande” en la Facultad por no haber podido aprobar una materia por cuarta vez. Hasta ese entonces había pensado en que solo quería mejorar su nivel lingüístico aprendiendo sobre la lengua inglesa, y no tanto en enseñar. Pero en 2011 había conseguido trabajo, veinte horas por semana en un instituto dando clases de inglés, y refiere: “me di cuenta que podía hacerlo y era bueno haciéndolo, y me decidí a hacerlo”. Entonces, agrega: “me enteré del (Instituto) 19, me anoté y vine. En el 2012 empecé”. El horario concentrado del ISFD, que ofrecía turno tarde y vespertino, le permitía conservar su empleo, “así que no lo dudé”, asegura primero. Pero enseguida Pablo reconoce que le dio mucha pena, el distanciamiento de sus amigos y el nivel de enseñanza que tanto extraña.

Marisa tomó la decisión de cambiar de institución cuando rindió su primer final (después de seis años) y lo desaprobó. Se desmotivó mucho, porque “ni siquiera tuve un verdadero *feedback* o devolución de por qué desaprobé. Yo considero que por lo menos para un cuatro estaba”. Además del shock emocional, las cosas se le complicaron administrativamente a raíz de ese final desaprobado porque “se me vencieron un montón de cursadas, no podía cursar otras materias que eran correlativas con ésa...” No había mucho que pensar. “Hice *click* y dije: ‘Hace como mil años que estoy acá; en este lugar no me voy a recibir nunca más’”. Se enteró del Instituto 19, que no es arancelado, y se dispuso a intentarlo, pero tuvo muchas dudas porque ella se decía: “No, no... ¡Es bajar de nivel! Me negaba a considerarlo cuando no tenía ni idea del programa, la forma de las materias, nada. Pero sabía que pasarme al 19 era una forma de rebajarme y no quería, no quería”. Finalmente, cuenta como dio el gran paso: “Pero una vez que tomé la decisión me puse las pilas, y lo hice todo con ganas desde el primer día”.

Ahora Marisa expresa: “Estoy recontenta, me motiva, creo que es la mejor decisión que tomé en mucho tiempo. Después de haber empezado otras carreras, y de haberme frustrado con el inglés en la Universidad esto lo voy a terminar”. Haciendo mención al

estigma de estudiar en instituciones de menor categoría agrega: “por más que me digan ‘pero vos sos del 19’, a mí no me va a importar porque yo voy a tener mi título. *Eso* es lo único que me va a importar”.

Segunda escala: El Instituto terciario

Los relatos de los participantes revelan el hecho de que estudiar en el Instituto terciario resulta sin duda accesible a nivel académico, cálido a nivel social, y práctico por sus horarios concentrados y fácilmente combinables con la vida laboral y familiar. Todos coinciden acerca de que la fuerte formación docente, una carga horaria acotada y un ambiente relajado son las características del instituto que más aprecian.

Entre lo que se podría mejorar del ISFD, las participantes mencionan la falta de espacio físico y las condiciones edilicias. De hecho, en 2015, el turno vespertino pasó a dictarse en su sede anexa -la Escuela Primaria N° 1- por falta de aulas. Este cambio no fue bien recibido por muchos estudiantes en la mitad de la carrera. Otras carencias materiales afectan a la institución provincial que cuenta con un solo televisor, un solo grabador y un solo proyector para ser utilizar en todas las carreras. En el Profesorado de Inglés el uso de estos elementos es muy necesario, por lo que cada docente debe hacerse cargo de su propio material. Esto no siempre es posible por razones prácticas y económicas.

Desde 2011, la carrera se ha dictado en los turnos tarde y noche, pero a partir del ciclo lectivo de 2015 la carrera sólo ofreció turno vespertino, en la sede anexa. Esto se debe a la necesidad de abrir nuevas carreras, en este caso Profesorado de Geografía, por la demanda municipal de docentes que dictan esta materia. Siendo el presupuesto y el espacio físico iguales que el año pasado, las autoridades del Instituto decidieron cerrar un turno de Inglés, para abrir un turno de Geografía. Lamentablemente, esto perjudica a los docentes del turno tarde quienes, habiendo ganado sus cargos por concurso, pierden sus horas. Más importante todavía, esta medida va en detrimento de la calidad educativa de la carrera, ya que el número de aspirantes al ingreso sigue siendo el mismo, por lo que las clases son doblemente numerosas. Sabemos que en el aprendizaje de un idioma la atención personalizada es prioritaria.

A nivel administrativo, se suscitan muchas quejas por parte de los estudiantes respecto a la organización. “Las normas para anotarse en cursadas o finales varían permanentemente sin aviso” se queja Lucía, y “con frecuencia certificados y documentos se pierden” denuncia Antonia.

María observa que la “formación en las materias específicas del área de inglés abarca contenidos muy amplios, que no llegan a darse en profundidad”.

Vanesa aprecia del Instituto Terciario su “clima más relajado en donde el profesor y los estudiantes están más cercanos. Se puede conversar con el profesor”, comenta. El hecho de que las materias sean anuales, le permite “más tiempo para afianzar y reciclar conocimientos”. Está segura de que, si se preocupa, podrá aprobar las materias sin atrasarse. Ahora cursa todas las materias de tercer año y puede trabajar al mismo tiempo porque la distribución horaria está concentrada en un turno. Está tranquila porque tiene “una salida laboral asegurada”.

Emilia resalta el hecho de que el Instituto está más enfocado en lo pedagógico. Para ella, lo más importante es aquello que el docente brinda al alumno y en el Instituto “esa relación es distinta, mejor, te consideran una persona”. Agrega que “ahora que más docentes de la Facultad vinieron, se elevó el nivel de las materias específicas de inglés”. Sin embargo, también critica: “debería haber más exigencia en la parte académica”. Esto último resalta un dato bastante llamativo: aquellos estudiantes que no pudieron terminar la carrera en la Universidad por la excesiva exigencia, son los que más la reclaman en el Instituto.

A Lucía también le gustó la franja horaria del Instituto porque le permitía desde el principio “trabajar tranquila”. Se anotó en primer año a los treinta y dos años, y le encantó ver que sus compañeros eran de todas las edades. Se sintió cómoda desde el principio. Otro tema que aprecia del Instituto de Formación Docente es que su enfoque está más cerca de la realidad. Desde primero y segundo año con las observaciones, y ahora con las prácticas descubrió la vocación docente. Siendo defensora de la escuela pública, “con esta formación voy a encajar mejor en ese entorno” predice convencida. El aspecto social también es un factor que valora. “Acá es un grupo. A mí al principio me costaba. Soy algo antisocial, rara, y la idea de tener a cada profesor, todos juntos en el mismo aula no me gustaba, pero como funcionamos como equipo me encanta”. Lucía señala que “Todos

tenemos un *weak point* y un *strong point* y esto nos permite aportar desde distintos lugares: desde la experiencia de viajes, o de otras carreras, o de vida, porque tenemos distintas edades”. Alude al hecho que en su curso hay personas que estudiaron otras carreras conectadas a otras disciplinas como el arte, la economía o la tecnología. “Es más rico, todos aprendemos de todos. Hay un clima especial, se establece un vínculo fuerte”.

Antonia ve muchas cosas positivas también, afirmando que la carrera terciaria tiene un enfoque más pedagógico. Le pareció sumamente útil tener las prácticas y observaciones desde primer año. Asimismo, la franja horaria le resulta más práctica para su estilo de vida. El hecho de que las materias sean anuales la favoreció en las materias de escritura y pronunciación porque ella “necesitaba un tiempo de proceso y asimilación mucho más largo”. Otro factor que destaca como necesario es su grupo estable de compañeros: “somos un grupo de personas que vamos todos avanzando juntos. Nos conocemos, nos ayudamos” dice, poniendo de manifiesto la importancia del aspecto social durante el aprendizaje.

A nivel personal, “el instituto me devolvió la confianza. Yo estudio y apruebo, sé que me va a ir bien y en la mayoría de los casos logro notas altas” Florencia explica, ahora más animada. En cuarto año tuvo “profesoras de la Facultad que antes no me aprobaban y acá sí”. Ella asegura que es la misma, y que estudia igual que antes, pero que desde que entró al Instituto se siente “muy bien, y con mucha seguridad”.

Florencia destaca la idea de que “Pedagógicamente, te prepara muy bien el instituto” y también valora la oportunidad de hacer las observaciones desde primer año, como así de tener materias en español que contribuyen tanto a la formación docente. “Después de ir a la Facultad, donde te sentís grande, un poco te aburrís al principio, pero cuando empezás a avanzar, ves la recompensa de tu esfuerzo en el Instituto”.

María también menciona la fuerte formación docente desde el inicio de la carrera. “Desde primer año se entra a la escuela, se observan clases, se está en contacto con la realidad de la escuela pública. Destaco esto porque es algo que permite realmente afirmar si uno quiere ser docente de inglés o no”. Otra característica positiva que señala es “la valoración del alumno, del esfuerzo y de su desempeño académico. En esta institución la parte humana importa, la interacción entre alumnos y profesores importa, si uno tiene un inconveniente puede acercarse a las autoridades y obtener una respuesta”. Asimismo, María subraya en su relato que “se cursa en una franja horaria, lo cual permite llevar a cabo otras

actividades y de forma anual, lo cual permite al alumno madurar y conectar contenidos a lo largo del año”. El sistema de acreditación también le parece más justo que en la Universidad, dado que la aprobación de una materia “se determina a fin de año y considerando el desempeño global del estudiante, quien tiene oportunidades de compensar debilidades”.

A Vanina le encanta del Instituto el ambiente y el compañerismo que la ha transformado en una alumna más fuerte y segura, más cómoda y contenta con lo que estudia. Este tema se hace muy visible entre clases cuando Vanina y su grupo de amigos que cursan en el turno vespertino despliegan el equipo de mate y se turnan para traer bizcochitos. Como la mayoría de ellos vienen de trabajar, aprecian mucho este simpático hábito y acuerdan sobre el clima de camaradería que los ayuda a seguir yendo todos los días a pesar del cansancio. Por el contrario, Vanina recuerda: “En la Universidad había bastante competencia entre los mismos alumnos, así que la auto-estima te iba decayendo”. Luego agrega: “Nunca estuvo demasiado alta pero bueno, por lo menos tenía curiosidad, y tenía expectativas. Después mis expectativas, junto con mi auto-estima fueron bajando”.

También le parece muy apropiado como está diseñado el plan de estudios, especialmente en el área pedagógica. “Acá siento que se relaciona todo entre las distintas materias y que a medida que voy avanzando me voy dando cuenta de por qué me enseñaron otras cosas antes, y como me ayuda en varias materias el razonamiento que hago en una”. Sobre todo, “si estudio mucho, apruebo bien. Eso es lo que más me gusta” plantea Vanina recalcando que “acá se le reconoce el esfuerzo al alumno”. Lo único de lo que podría llegar a quejarse es “la comunicación, a veces. Si no hay clases avisan a último momento, o algo por el estilo. Pero son cosas mínimas”. Dos minutos más tarde parece acordarse de algo y agrega; “creo que hay alumnos que acceden al Instituto terciario con un nivel muy bajo en el manejo de la lengua, y eso deberá mejorarse”.

La persistencia de Ángela es admirable. Como lo único que ella quiere hacer profesionalmente es “ser profesora de inglés” se siente feliz con el Instituto porque allí es donde finalmente lo logrará. Aunque vio casi todos los contenidos en mayor profundidad en la Facultad, aprecia las intenciones de quienes procuran elevar el nivel de la carrera cuando dice: “hay un grupito de profesores que se pusieron la carrera al hombro y que están tratando de hacer cosas buenas”.

También valora algo nuevo para ella: “En la Universidad, uno baja la cabeza y cumple. Aquí es un poco más simétrico; no es de igual a igual, pero es más simétrico”. Continúa expresando que “En el Instituto me siento con más *voz y voto*; siento que me puedo expresar libremente con los profesores o hasta he tenido la oportunidad de hablar con la directora en una ocasión que así lo requería, y mi problema fue escuchado y solucionado”. Ángela destaca que en el Instituto los estudiantes “tienen la libertad de sugerir, exigir, o quejarse si pasa algo en una materia”. De repente Ángela se detiene, tal vez sorprendida por la inusual audacia en el tono de su propia voz, y luego agrega: “Siempre desde el respeto”.

Al preguntarle sobre aspectos para mejorar en el Instituto, Ángela indica que “el Instituto no tiene el tipo de autonomía que tiene la Universidad. Entonces todo tipo de paro, corte de agua o lo que sea, hace que se pierdan demasiadas clases, y por lo tanto se recortan mucho los contenidos”. También critica la falta de organización: “Existe mucha burocracia administrativa, pero creo que lamentablemente eso es parte de toda institución pública y uno tiene que aprender a manejarlo y estar continuamente informado y atento”. Concluye con optimismo expresando que: “por ahí, se va a lograr a través de los años, cuando tenga más tiempo la carrera”.

Beatriz, es ahora delegada estudiante de su curso en el CAI (Consejo Académico Institucional) en el terciario, donde se tratan temas de convivencia además de los asuntos organizacionales y curriculares. Lo que más le gusta es que en el Instituto “te podés manifestar”. Sostiene “que hay un lugar para los reclamos y sugerencias, uno puede ir a las autoridades o a quien sea a plantear una inquietud de forma individual, o en grupo”. Beatriz está convencida de que poder expresarse y ser escuchado es un derecho del estudiante que el Instituto respeta. “Existe un contacto para con el instituto que alienta a los estudiantes a que se acerquen y NO que se alejen”. De todos modos, considera que todavía hay mucho por hacer porque falta consolidar el compromiso estudiantil: “Cuando una inquietud afecta a un grupo, a veces el mismo no se pone de acuerdo para plantear el reclamo”.

Otra cosa que considera mejorable es que para ella la carrera “podría ser un poquito más exigente”. Sin embargo, tal vez esa idea se deba a que “como uno viene de la Universidad, que es extremadamente exigente, por ahí le parece que esto no es tanto”. También refiere a deficiencias en la organización pero cree que esto se debe a que la carrera

es nueva, pues “nosotros somos recién la segunda cohorte”. Una queja está conectada con el hecho de que los turnos tarde y noche tienen las mismas materias, pero con diferentes profesores que las dictan de formas distintas. Esto se debe a que cada profesor, aunque debe respetar los contenidos prescriptos del plan curricular, presenta su propio proyecto cuando concursa. Este tema sólo afecta a aquellos alumnos que se cambian de turno, ya que puede suceder que un docente dé por sabido un tema que en el otro turno no se dio. Aunque Beatriz se queja: “la carrera tendría que ser igual en los dos turnos”, tal vez lo que en realidad reclama es que los docentes de ambos turnos se reúnan para aunar criterios y articular contenidos en cada una de las áreas.

Para Alan lo mejor de estudiar en un terciario es “el hecho de saber en qué horarios cursás: de tal hora a tal otra. Está bueno”. Delimitar los tiempos de las clases le ayuda a organizar aquellos de estudio hogareño y también los laborales. “Me permite administrarme mejor. Creo que me ordeno mejor”, lo cual redundará en un mejor rendimiento académico: “Acá tengo mejores notas. Acá el promedio me da mejor, pero también puede ser por ese tiempo mejor organizado”. A su vez, esto le permite a Alan concretar sus objetivos ya que en el Instituto, “si podés hacer las ocho materias, viniendo al turno que vengas, en cuatro años ya estás”.

En cuanto al nivel académico, dice: “Para los que recién salen de la escuela y caen acá sin saber, me parece que el nivel es bueno”. Sin embargo, hay muchos estudiantes con experiencia previa que articulan desde otras instituciones para quienes las primeras materias son demasiado elementales, por lo que considera que podría hacerse algo al respecto. La diferencia de niveles “se hace complicada con tanta deserción de la (Universidad) Nacional”. Si bien los estudiantes con experiencia están en ventaja, esto no les conviene porque “uno se pone muy relajado, o no le pone pilas todo lo que puede”.

Algunas veces los reclamos de los estudiantes son incompatibles. A diferencia de Beatriz que desearía mayor homogeneidad, Alan considera que es mejor la variedad en los estilos docentes. Algo mejorable para Alan sería buscar una alternativa a una cuestión que se da en el Instituto: hay docentes de mucha experiencia y con mucho puntaje en Provincia que ganan siempre que se presentan a concurso, y de esa manera van acaparando áreas completas de la carrera. “Tendría que haber alguna manera de alternar docentes en algunas materias, con un toque diferente”. En una de las asignaturas en inglés, la misma docente

tiene todas las horas de primero a cuarto año. “Siempre lo mismo te va cansando” protesta Alan. Como cada docente le pone su sello personal a su manera de enseñar “hay que variar”, agrega y enfatiza sobre la importancia de una dinámica interactiva en las clases para un verdadero aprendizaje efectivo.

Otro aspecto a mejorar sería otra organización curricular. “Tal vez habría que planificar mejor porque en dos o tres materias repiten textos. Al final te encontrás estudiando el mismo tema en cuatro autores diferentes”.

Por su parte, Pablo acuerda con las ideas anteriores cuando expresa que: “Es como que cada profesor es independiente, no trabajan juntos. No se ponen de acuerdo en lo que da cada uno”. Pero enseguida encuentra una justificación válida: “Es por ser una carrera nueva; seguro que se va a mejorar después”. También acepta el hecho de que a veces no está tan mal reciclar y reforzar conocimientos viendo los mismos temas desde distintos ángulos.

Si bien Pablo añora sus años de estudiante universitario, y recuerda “que el nivel y la exigencia son mayores” está muy conforme con el sistema terciario. “Lo bueno es que las materias son anuales”, dice y explica que esto hace el proceso mucho más provechoso para el alumno, quien muchas veces “recién a fin de año llega a comprender bien lo que vino viendo desde el principio”. Igualmente se halla muy a gusto con la cantidad de materias del espacio de la fundamentación pedagógica como “Sociología, Filosofía, Política Institucional que está buena porque te enseña toda la parte del sistema educativo, que es esencial” aunque le gustaría que esas mismas materias se dieran en inglés.

Pablo cree que aunque se pierdan muchas clases, los alumnos del instituto en general reciben notas justas porque durante el año se trabaja mucho: “Muchos trabajos prácticos, mucho trabajo en clase, mucha lectura de material, dos parciales, todo en materias anuales que permite al alumno asimilar el contenido más efectivamente e incluso le da oportunidad al docente a reestructurar su manera de dar clases para que los alumnos logren cumplir los objetivos de la materia”. Pablo incluso considera que los exámenes finales son muy adecuados: “si un alumno se esforzó en los trabajos prácticos, asistió a clase y participó, estudió y le fue bien en los parciales, luego al presentarse al final preparó un tema de manera apropiada demostrando entender cómo encaja con los temas vistos en la materia y con las demás, merece una nota que refleje ese esfuerzo”. Adjudica a este motivo

el hecho de que “Muy pocos recursan, muy pocos desaprueban, pero esto no ocurre porque se regale nota, sino porque hay tiempo para que el esfuerzo de frutos”.

Del mismo modo se siente cómodo con el trato interpersonal que dice ayuda a un mejor desempeño. “Al ser algo más parecido al secundario... donde venimos siempre los mismos estudiantes, con el mismo profesor” hace que “la relación con el profesor (a menos que surja un problema) sea mucho más sencilla”. Explica que en el aula se establece una relación de cierta confianza que contribuye a “que se den mucho menos los malos tratos entre docente y alumno, o alumno docente, que también puede ser”.

Pablo, que viene de una gran desilusión en la Universidad, tiene ahora un promedio de notas muy altas y nunca tuvo que recursar una materia en el instituto. “No, hasta ahora nunca. Si uno se dedica, pasa. Además hay muchas opciones de recuperatorio a fin de año, que te dan muchas más oportunidades para aprobar, y avanzar”. Sin embargo, además de las claras ventajas que el sistema terciario ofrece a los estudiantes, es honesto y adjudica sus logros académicos a su propia madurez como estudiante: “Bueno, también me tengo que hacer cargo yo, porque tal vez no le dedicaba tanto tiempo como debería haber hecho (en la Universidad)”, reconoce. Pablo es el único de los entrevistados que admite estudiar más ahora que en la Universidad. “Yo creo que ahora estudio mucho más. Tal vez porque sean ocho materias, y que sean anuales. Pero también hubo un cambio en mí. Estoy más serio” dice, otorgándole prioridad a la determinación y responsabilidad personal para lograr el éxito académico.

Marisa señala que es “extremadamente exigente” consigo misma, “nunca salen las cosas como quiero, en mi cabeza siempre aparecen de una manera y trato de llegar a eso. A veces me sale algo parecido”. Después de haber abandonado la Universidad al no soportar la presión en muchos casos “que uno mismo se pone”, en el terciario finalmente se siente capaz de afrontar sus desafíos como estudiante: “El ambiente es muy distinto. A veces siento nervios, pero voy para adelante, no abandono”. Antes se sentía incómodamente expuesta cuando tenía que expresarse en una clase, pero ahora entiende el valor de una participación más activa y una dinámica centrada en el alumno. “Creo que observar a compañeros dar clase también es muy fructífero; uno se nutre (si le interesa) de lo que ve, toma las cosas que le interesan y descarta lo que cree que no funciona”.

Marisa se siente muy satisfecha y orgullosa de su propio desempeño: “Por suerte me está yendo bien. Tengo todo segundo año adentro, con finales”. Ahora está terminando de cursar tercer año, promocionó una materia (la única que es promocionable) y, “por suerte sigo en carrera con las ocho materias que estoy cursando”. Lo que más le gusta del terciario es que las materias están bien organizadas y “el mismo sistema no te permite atrasarte”. Piensa que la diagramación de la tabla horaria, “te obliga a seguir el ritmo. Y eso me parece que es positivo” porque “es inútil cursar siete materias y dejar una pendiente porque perdés todo un año”. Esto se debe a que “las materias que dejás en un año se te pisan con las del otro”. Incluso el sistema de finales en cierta forma no solo guía al estudiante en el orden en que deben rendirse, sino que lo alienta a no postergarlos. Marisa explica: “Si no tenés todos los finales de primero, no podés cursar tercero. Entonces te obliga sí o sí a estar medianamente al día, a llevar un orden, y finalmente a terminar la carrera en el tiempo que uno debería hacerlo”. Este sistema, le brinda una cierta seguridad de que el gran sacrificio que está haciendo tendrá una recompensa.

Marisa opina que: “el Instituto para mí tiene una formación docente que es excelente”, aunque ella no subestima ninguna materia: “hago todas las materias, vengo todos los días, le pongo todas las ganas, cumplo con todo lo que tengo que cumplir. Rindo todos los parciales y estudio todo lo que puedo”. Está enfocada en mejorar su nivel, y aprender “desde la primera pedagógica hasta la última”, pero considera que “en algunas (materias) hay gente que se queda muy contenta porque aprobó algo con un cuatro”. Después de su rígida experiencia universitaria, lo único negativo que ella detecta en el instituto es que deberían ser más exigentes con las materias específicas de inglés porque “hay gente que no tiene nivel, y los aprueban igual”. Eso le molesta mucho, y no le parece que esté bien porque “lamentablemente nosotros nos recibimos de docentes de un idioma. El que no sabe ni hablar ese idioma no puede estar enseñando inglés”. Muy enfática, Marisa continúa: “Y eso le quita prestigio al instituto, le quita prestigio a la gente que se recibe de este instituto”. Una solución sería para ella: “si ajustaran un poquito en el examen de ingreso, podía mejorar.”

Comparaciones inevitables

Cuando los participantes compararon muy brevemente los Profesorados de Inglés universitario y terciario los conceptos que resonaron fueron coincidentes en todos los casos. Por un lado, la UNMDP se reconoce por su nivel de excelencia, particularmente el perfeccionamiento lingüístico, el conocimiento específico de las áreas culturales y su impecable organización. Por otro, el ISFD se valora por su fuerte formación docente, la calidez humana de su comunidad y por la preparación concreta para el mundo laboral.

“El haber estudiado en la Universidad me da un bagaje de conocimientos en que asentarme” cuenta Vanesa, quien se siente en ventaja con respecto a sus compañeros porque está acostumbrada a estudiar para cada clase y a resumir material de lectura extenso. Pero agrega “es el Instituto el que me va a dar un título, y lo valoro”.

A su vez, “en la Universidad conocí gente que sabe mucho, a quienes admiro” cuenta Emilia. Sin embargo ahora elige concentrarse en aprender lo necesario para trabajar y capitalizar ese esfuerzo para preservar su fuente laboral. “Estoy agradecida al Instituto, fue una buena solución”. Solo le gustaría que mejorara la coherencia en el aspecto de los trámites en la administración, ya que esto le ha traído algunos trastornos. Acota; “en la Universidad no pasaba”.

Lucía sostiene que el nivel educativo es definitivamente más bajo en el ISFD que en la Universidad, pero dice “Uno decide cuánto quiere aprender” asignando importancia a la responsabilidad personal por encima de la institucional. Recalca que “uno es más responsable a esta edad” y también destaca que no se debe generalizar porque “tiene que ver mucho con los profesores. Algunos preparan bien las clases, te motivan y se preocupan porque aprendas, y te exigen acorde a eso. Y otros no”. Lucía también denuncia algunas incoherencias a nivel curricular en el Instituto, aunque justifica este hecho “tal vez sea porque la carrera es nueva. Va a mejorar. No hay un veedor de la carrera como los TAIN⁶ en otras carreras”.

Antonia tiene una perspectiva muy clara cuando dice “en cuanto a la calidad educativa, (la Universidad y el Instituto) apuntan a dos cosas totalmente distintas: la Universidad al nivel de excelencia, pero le falta esa calidez, esa parte humana. Acá lo que falta es que no alcanzamos a leer tanto, a ahondar tanto, pero sí en lo pedagógico y en lo

⁶ Taller integrador interdisciplinario para provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente.

didáctico”. Antonia señala otro aspecto comparable cuando se refiere a la práctica: “En la Universidad, lo de estar en el aula lo veía muy lejano. Allá era todo muy idealista –nos decían ‘cuando lleguen...’ –acá todo es más concreto”. El más notable de los contrastes para Antonia tiene que ver con lo social, “en la Universidad vos te anotás y estás sola. Sola es muy difícil formarse, en grupo es mejor. Crear un grupo es necesario.”

Florencia siente que “es posible perfeccionarse en la lengua extranjera en el terciario, pero no al nivel de la Facultad porque no hay mucha carga horaria en las materias de inglés, que no son específicas”. Sin embargo, sostiene que otros valores son prioritarios cuando nos formamos para enseñar. “En el Instituto vas a formarte de otra manera, vas a dar clase de otra forma, a ser otro tipo de docente. Uno repite patrones, lo que le pasó en la biografía personal, lo repite”. Está convencida que “pedagógicamente el Instituto le pasa por arriba a la Facultad”. En cuanto al nivel humano, “En el Instituto los profesores están igual a vos. En la Facultad son más serios”. Entre los compañeros, “es más fácil hacerte de amigos porque nos vemos todos los días de una a cinco. Allá no pasaba, es difícil porque estás dos horas nada más, y cursás con gente distinta”. Este ambiente relajado y amistoso la benefició a Florencia en lo emocional, asegurando que además “ayuda al aprendizaje”. “Todo mi curso es unido, compartimos un Facebook donde nos pasamos resúmenes, preguntamos dudas. Te da ánimo, no te deja caer” explica. En una simple frase concluyente Florencia sintetiza lo que para ella sería el complemento ideal: “al final, de los dos hacés uno”.

Pablo, Alan y Beatriz coinciden en que el Profesorado universitario y el terciario de inglés “Son dos cosas distintas y tienen dos orientaciones distintas”; “no es peor ni mejor”; “es distinto porque te están preparando para otra cosa”, acotan.

Pablo enfatiza los diferentes niveles de exigencia, directamente relacionados con la profundidad con la que se tratan los temas. “Los programas son diferentes”, dice para luego dar ejemplos. En el Instituto la materia Cultura abarca contenidos equivalentes a Historia y Literatura, que en la Facultad son dos materias separadas. De la misma forma Expresión Escrita abarca contenidos de Gramática, Lectura y Escritura. Expresión Oral abarca contenidos de Fonética y Discurso Oral. Todos los contenidos en el terciario son bastante abarcativos y se ven de manera integrada, pero también más superficialmente. “Puede ser por tal motivo que los alumnos muy estudiosos tengan mejores notas (en el Instituto)”.

Alan recuerda cuán avocados al perfeccionamiento de la competencia lingüística estaban los profesores de la Universidad y cómo los contenidos de las materias siempre apuntaban al dominio del inglés, como objeto de aprendizaje. “Allá (en la UNMDP) no está tan pensado para docentes de secundaria, sino para investigadores de la lengua, estudiosos de la lengua, algo de eso”, dice. Él cree que la Universidad permite a cada estudiante reconocer el nivel de exigencia que puede tener consigo mismo. Sostiene que “el Profesorado de Inglés universitario es un excelente ámbito para profundizar en el inglés, en el conocimiento sobre la lengua a un nivel más profundo e intelectual”, mientras que el ISFD “está más apuntado a crear docentes pedagógicamente preparados para enfrentarse al aula, a los problemas del alumno actual y a las diferentes realidades a la hora de acercarse a la lengua extranjera”.

Beatriz declara que “el Instituto 19 tiene una orientación pedagógica que la Universidad no tiene. Se halla muy enfocado en la cuestión regional”. Insiste acerca de que ante todo “uno va a ser profesora, va a salir a un aula”. Habiendo hecho las prácticas se da cuenta de la importancia de esa formación docente para afrontar sus clases. “Necesitás un montón de herramientas, más allá del idioma y saber expresarte, para tratar con chicos, adolescentes, lo que sea. Y esas herramientas las tiene el 19”.

Ángela explica por qué la instrucción del Instituto termina siendo más útil (que la perfección lingüística de la Universidad): “por la cantidad de materias pedagógicas que te dan acá, como Psicología y Política (sic), tenemos todas materias más orientadas a dar clases de inglés, a estar en el aula”. Ella remarca que en la Facultad es “mucho leer cosas de afuera, y estudiar *syllabuses*, y programas de afuera y cosas de allá (países de habla inglesa). Mientras que acá todo se estudia y se analiza cómo tiene que ser, sobre dar clases en las escuelas, con casos de acá”. Concluye expresando que “Eso es algo que me parece tiene muy bueno el 19”.

En la última entrevista con cada participante les pregunté vía electrónica si pudiendo hipotéticamente volver el tiempo atrás, preferirían haber entrado al ISFD directamente sin haber pasado por la Universidad. No me sorprendió leer que en todos los casos la respuesta fue “No”, ya que vieron retrospectivamente la experiencia universitaria como muy positiva, aunque por diferentes motivos.

Para algunos de los participantes, como Alan y Beatriz “la experiencia de la Universidad es hermosa para cualquier persona; única e irrepetible en muchos aspectos”, porque los hacía sentir que eran parte de algo “grande e importante”. Para otros, el paso por la Universidad los hizo crecer a nivel personal y fue muy productivo porque les “ayudo mucho a aprender, a estudiar y adquirir conocimiento que es para toda la vida...” (Vanessa). “Fue una experiencia necesaria y enriquecedora en todos los aspectos, no solo en lo estudiantil y profesional” (Ángela).

Para la mayoría, el haber estudiado primero en la Facultad de Humanidades les dio herramientas que les fueron sumamente útiles más tarde en el Instituto, donde se destacaron. Les brindó “la práctica, *background knowledge* y el entrenamiento que hizo que, en muchas materias (¡si no en todas!), se notara la diferencia” (Emilia). “Aprendí mucho y cosas que sé que en el ISFD N° 19 no se enseñan; por lo cual estaré un tantito más preparada que aquellos que no pasaron por la universidad” (Marisa). María y Vanina reconocen que en la Facultad ellas aprendieron mucho sobre el idioma, a un nivel de profundidad al que seguramente no hubieran llegado en el Instituto.

Sin embargo, tres de las participantes aseguran haber aprovechado la experiencia universitaria como “un mal necesario, que tenía que vivir” (Florencia); “un período difícil, a veces doloroso” (María); “a pesar de los sinsabores y frustraciones que me ocasionó” (Vanina) para fortalecerse y poder apreciar mejor otro tipo de aproximación al saber.

Una manifestación común en todos los relatos es el lamento por no haber tomado la decisión antes. “Debo reconocer que me tendría que haber decidido antes por el traspaso al Instituto ni bien comenzó en 2011, y ya estaría recibíndome. Si bien aprendí cosas, perdí mucho tiempo en la Facultad de Humanidades” (Marisa). “Quizás sí hubiese preferido pasarme antes al ISFD, pero el quedarme me ayudó con respecto al idioma” (María). “Lo que sí hubiera hecho si pudiera volver el tiempo atrás sería cambiarme de institución antes y no estar cuatro años en la Universidad... Si me hubiera cambiado antes tal vez ya estaría recibida. Pero bueno, todo seguro pasa por alguna razón” (Vanina). “Definitivamente me hubiese gustado no pasar diez años en la UNMDP cuando los últimos cuatro fueron solo recursando la misma materia” (Ángela). “Me hubiera pasado al ISFD mucho antes que cuando lo hice de verdad, un par de años después de estudiar en la nacional, y no seis” (Pablo).

Planes para futuras travesías

Cabe destacar que al momento de terminar este trabajo, María y Florencia, las dos participantes de la primera cohorte, habían culminado sus estudios en diciembre de 2014, y en marzo de 2015 respectivamente. Mientras que en diciembre de 2015, Pablo, Alan, Emilia, Vanesa y Ángela, participantes de la segunda cohorte, también concluyeron la carrera recibiendo de Profesoras de Inglés en el tiempo para el cual está programada la carrera. Un deseo en común de los demás participantes es recibirse pronto. Todos esperan empezar a trabajar de tiempo completo, pero también continuar perfeccionando su educación. De los doce participantes, cinco están seguros de querer volver a la Universidad una vez concluido el Profesorado terciario, ya sea para terminar las materias que les quedaron sin hacer, para estudiar otra carrera, o hacer un posgrado.

Pensando en la formación docente como trayecto y proceso que comienza antes del ingreso de los futuros docentes a la institución formadora, y que seguirá extendiéndose durante toda la vida profesional, los participantes hablaron sobre qué desean hacer en el futuro. Algunos de ellos compartieron sus ideas acerca de las formas en que su biografía escolar, con sus recuerdos y experiencias de las dos instituciones formadoras incidirá en la construcción de su práctica, en las decisiones cotidianas que tomarán en el aula y en el docente que tornarán a devenir.

Vanesa se recibió con un muy buen promedio. Piensa seguir trabajando en colegios, como hasta ahora. Sin embargo, la carrera universitaria es una asignatura pendiente y alberga la esperanza de retomarla para perfeccionarse: “Yo sigo guardando mi libreta. Hay que volver a la fuente, reforzar mi fuente” dice Vanesa con una mano en el pecho. Haciendo un balance, reconoce los beneficios de haber pasado por las dos instituciones cuando concluye: “Definitivamente, en mi caso la formación que recibí en la Universidad y en el Instituto me ha dado una visión muy amplia sobre cómo enseñar desde lo técnico y desde lo pedagógico”.

Su amiga Emilia posee también intenciones de seguir cursando materias en la Universidad como una forma de enriquecimiento personal, aunque sea como oyente, después de haberse recibido en el terciario. A ambas les gustaría, en un futuro, dar clases en

el ISFD. “Yo creo que ayudaríamos mucho porque a nosotras nos costó un montón”, opina. Al final de su relato reconoce haber sufrido mucho por los sinsabores vividos durante la formación, pero quiere rescatar lo mejor, reflejándolo cuando dice: “Uno siempre vuelca sus creencias y experiencias en su desempeño profesional. Espero poder volcar todo lo positivo que me dejaron ambas instituciones y evitar aquellas cosas que fueron negativas no solo para mí sino para mis compañeros”.

La idea de Lucía para el futuro es “seguir perfeccionándome y combinar esto con mi otra pasión –la hotelería, la cocina. Lo hago con mis compañeros y me encanta”. Antonia tiene que juntar ánimo porque hasta ahora “Sólo tuve alumnos particulares. Mi interés es ser profesora. Quiero trabajar en colegios públicos, en primaria y secundaria”.

En lo inmediato, Pablo, que terminó la carrera con muy buenas calificaciones, se propone concentrarse en el ámbito de la educación pública. “Es mejor ubicarse a nivel laboral en escuelas públicas de cualquier nivel por el beneficio social, para obtener cierta estabilidad”. Por experiencia laboral previa, él sabe que “a veces, en el ámbito privado te contratan en negro, y eso no te beneficia”. Un poco más adelante piensa continuar con su formación. Siempre dijo que volvería a la Universidad, por el placer de saber más, ya sin presiones ni apuros por tener que conseguir el título para trabajar. Estuvo averiguando y este año descubrió cuantas posibilidades tiene: “En principio yo pensaba que al estudiar en un terciario no iba a tener las mismas oportunidades que antes, que no iba a poder acceder a una formación de posgrado, pero hay de todo para hacer después de esto, como maestrías y especializaciones en la Universidad”.

Haciendo un balance de su formación, hoy concluye que en la universidad él “principalmente incrementó su nivel de inglés de manera considerable”, lo cual supone de gran importancia, ya que “le da la posibilidad de ser considerado para trabajar en institutos privados, que generalmente son más exigentes con el nivel de idioma de los docentes”. Estudiar en la universidad también amplió su círculo social, asegura, porque “la manera en que se dictan las materias abre la posibilidad de conocer mucha gente y esto eventualmente es beneficioso ya que entre el círculo de amistades, mutuamente se informa de noticias relevantes para la docencia, se recomienda y se da buenas referencias para poder conseguir trabajo”.

En cuanto a su formación en el ISFD 19, Pablo sostiene que el impacto fue en su práctica como docente cuando dice: “En el instituto se destaca el énfasis que se hace en formar docentes que aprecien la educación pública y quieran insertarse en ella. Esto es importante para mí porque la educación pública puede llegar a ser intimidante tanto en la práctica como en lo administrativo”. Muy convencido, Pablo sella su relato asegurando que “Afortunadamente, a lo largo de la carrera se quita ese miedo y se motiva a participar en la lucha por el sistema educativo público. Esto se logra con el constante contacto con las escuelas públicas desde el primer año y las materias que nos hacen reflexionar sobre el rol del docente”. Su última reflexión nos da una pauta de su postura frente a la labor que pronto desarrollará: “También en la carrera se busca fomentar en los futuros profesores de Inglés el hecho de que no sólo enseñamos un idioma extranjero, sino que también tenemos que enseñar a los alumnos a ser ciudadanos críticos y democráticos”.

Alan estaba deseoso de terminar la carrera para volver a Villa Gesell y dar clases allá, tanto en institutos como colegios, de todos los niveles. Especialmente desea ubicarse en el ámbito estatal. En cuanto a continuar su educación, dice “hay varias opciones: no sé bien qué voy a hacer, pero voy a seguir estudiando”. Aún no ha decidido si “volver a intentar conseguir el título nacional (de Profesor de Inglés), hacer alguna maestría, o comenzar algo nuevo, otra carrera, como Historia o Filosofía”.

Ya habiendo cruzado la meta, Alan manifiesta: “creo que todo mi trayecto de formación me va a permitir ser un docente más comprensivo y empático con los alumnos. No permisivo, pero sí lo suficientemente atento para encontrarle la vuelta a esas dificultades que a veces bloquean el aprendizaje”. Después de haber estudiado en la UBA, en la UNMDP, en un pequeño estudio de Arte Dramático, y en el ISFD piensa que haber observado tantos estilos diferentes de profesores le permite “sacar las cosas positivas y las que considero negativas, desecharlas”. Además valora haber tenido tantos compañeros, de quienes también ha aprendido: “de sus puntos de vista, de poder plantear una misma situación desde otro lugar, eso también me va a ayudar a ser un mejor docente”. Concluye su relato con mucha energía, declarando que “en el fondo me gustaría lograr que los alumnos me recuerden como un buen docente”. Le gustaría inspirar a alguien a seguir la carrera docente y poder compartir el inglés con los alumnos: “que no lo sientan una obligación, sino que se den cuenta de que saber un nuevo idioma es conocer una nueva

forma de acercarse al mundo con otros lentes, que cambian los pensamientos y la forma de articularlos”.

Ya casi terminando tercer año, Marisa dice “por ahora me propongo arrancar cuarto con todas las pilas y seguir aprendiendo”. Cuando se reciba, seguramente querrá “Seguir estudiando, porque todo docente debe hacerlo”. Al preguntarle qué tipo de docente quiere ser, piensa un poco y señala: “Creo que yo trataría de ser como los buenos docentes que tuve. Evitaría ser intimidante o autoritaria; uno como alumno se siente muy mal frente a esas actitudes que quitan toda o poca motivación que tuviese por estar en el aula”. Reconoce la importancia de poder mantener la autoridad para que “la situación no te sobrepase o los alumnos se pasen de listos”, pero fundamentalmente optaría siempre por ser conciliadora y negociadora porque eso es parte de su personalidad. “Como he tenido todo tipo de docentes en la Universidad y en el Instituto, buenos y malos en ambos casos, sería mechar entre una cosa y la otra pero más como lo han sido en el instituto”. Haciendo un balance, Marisa afirma que “Allí la relación es más cercana, más de todos los días”, y para ella esto contribuye a que se aprenda más, a pesar de la cantidad de clases que se pierden. “Hay buena y mala calidad de docentes en los dos lugares. Sé claramente cómo no me gustaría ser en base a las experiencias que he tenido”. Marisa cree que inconscientemente uno va tomando cosas, “esto me gusta de este docente, o así espero no ser nunca jamás con los pobres alumnos”. Termina, reforzando la idea: “Todos hemos sido alumnos y sabemos lo que nos pesa, lo que nos gusta y lo que no, y que todos tenemos niveles, intereses y motivaciones diferentes. Como docente voy a tener esas cosas en cuenta a la hora de planificar mis clases y seleccionar contenidos”.

Beatriz ha terminado de cursar cuarto año; no puede creer que falte tan poco para alcanzar su meta. Sus objetivos a corto plazo son: “terminar de dar los finales y empezar a trabajar; no sé bien todavía qué me gusta, si primaria o secundaria. Lo sabré pronto”. A largo plazo: “Después del año que viene me replantearé cómo quiero seguir perfeccionándome”. Beatriz cree que su largo recorrido educativo -Licenciatura en Biología, Profesorado de Inglés en la UNMDP, y después el terciario- ha tenido un impacto muy positivo en su formación. Conoció mucha gente, y vio muchas formas de hacer las cosas que han contribuido a su crecimiento, no solo como estudiante sino como persona, y todo eso se va a reflejar en el aula, cuando esté frente a alumnos. “Yo creo que la docente que voy a ser va a estar atravesada por un montón de otras cosas, no solo la carrera, creo

que el docente se forma dentro y fuera de la carrera. Se forma durante toda la vida, y va seguir formándose”.

Al igual que sus compañeras Vanina se manifiesta optimista respecto al futuro profesional. Cursó tercer año, y por ahora está enfocada en el único objetivo de tratar de avanzar todo lo que pueda en la carrera “Y si tengo que dar algún recuperatorio (el año que viene), no tiene importancia. No se me cae la auto-estima para nada en este lugar. No tiene aún planes respecto a cuándo se recibirá, y finalmente podrá empezar a trabajar como docente. Expresa despreocupada: “me sentaré a pensar qué otra cosa quiero hacer”. Vanina se acomoda en la silla y sonríe antes de responder: “Creo que toda la experiencia que tuve en el transcurso de mi formación me va a ayudar a reflexionar sobre el tipo de docente que quiero y no quiero ser”. Explica que cuando en un futuro esté dando clases, y se le presenten situaciones en las cuales sienta que sus alumnos no responden como ella quisiera, tratará de ver el por qué. Cruza los brazos asegurando: “no me limitaría solo a pensar que es porque no tienen interés o no son lo suficientemente capaces para mejorar”. Por sobre todas las cosas, Vanina no duda acerca de que: “no etiquetaría a nadie y me interesaría saber el porqué de un bajo rendimiento, para así poder hacer los cambios necesarios para que la materia sea agradable y llevadera para todo el grupo de alumnos”. Deja en claro cuál será su prioridad: “Quisiera que los alumnos aprendan y se interesen por la materia, para que las clases sean amenas y agradables tanto para mí como para los alumnos”.

Ángela, quien quería finalizar la carrera cuanto antes para seguir trabajando como docente de inglés, lo logró con excelente promedio, pero también piensa continuar perfeccionándose. En 2013, Ángela viajó a Toronto, Canadá con una beca para realizar un curso sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua.. A pesar de haber ingresado tres meses más tarde que el resto de los estudiantes, mantuvo el mejor nivel de su clase, por lo que le ofrecieron volver y trabajar allá, en la misma institución educativa o en alguna de sus dependencias. Aunque se trata de una oferta tentadora ella tiene afectos aquí, donde también quisiera realizarse profesionalmente. Dice que le gustaría trabajar en escuelas del estado, al principio en nivel primario. “Mi idea es pasar todas mis horas al colegio público”. Más adelante, también admite que se animaría a trabajar a nivel terciario. Después de haber hecho prácticamente dos veces la carrera, su enorme vocación se transparenta cuando dice: “Ahora lo veo de forma positiva, siento que a pesar de lo largo del camino siempre aprendí y todo me complementa y ayuda a que sea mejor docente”. Pasa a explicar que los años en

la Universidad le ayudaron a afianzar los contenidos específicos y los años en el instituto le ayudaron mucho en la parte pedagógica. Con una sonrisa brinda su última reflexión: “Todo sirve y soy de las personas que piensa que como docente uno tiene que mantenerse aprendiendo, *up to date*. De hecho, aunque parezca loco, ya estoy pensando en una Maestría en Prácticas Docentes que voy a realizar cuando termine acá”.

Florencia ha culminado sus estudios en el ISFD N°19 y expresa su satisfacción por haberlo logrado finalmente: “Ahora tengo veintiocho (años) y sé que voy a estudiar toda mi vida, pero hace diez años que estoy estudiando (seis en la UNMDP y cuatro en el ISFD), y era hora de cerrar un ciclo” explica. Demuestra haber superado todas sus inseguridades cuando expresa sus deseos de volver a la Universidad, e incluso confiesa: “hasta me gustaría llegar a dar clases en la Facultad algún día”. Por ahora está trabajando con niños y adolescentes en un instituto privado, pero está dispuesta a probar en todos los ámbitos y niveles. Dar clase le permite sentir que es “ella misma”, que no se parece a los profesores que tuvo, aunque reconoce que aplica inconscientemente algunos métodos, formas o estrategias que internalizó de ellos. “Creo que se llama autobiografía escolar, uno enseña de la forma que fue enseñado”, pero piensa hacerlo selectivamente.

Florencia capitaliza lo que en otro momento fue una gran frustración cuando dice: “Este año me di cuenta que era importante y necesario el haber pasado por la Facultad y hacer Fonética tres veces porque los alumnos te piden que les enseñes Fonética y te elogian tu forma de hablar”. Y luego atribuye trascendencia a la segunda parte de su formación: “este año también me di cuenta que fue importante y necesario mi paso por el terciario porque tenía que recomponer mi autoestima y saber que existen otras varas para medir el desempeño de un estudiante”. Florencia es muy religiosa y cuenta que cuando ella lee pequeños textos a sus alumnos siempre recibe cumplidos como: ‘¡Cuando lleguemos a hablar como usted!’ y ella les contesta: ‘ustedes van a hablar mejor que yo’, frase que escuchó decir a un maestro del Instituto Bíblico donde asiste frecuentemente. Con emoción, Florencia culmina su relato indicando que: “Indudablemente transfiero las cosas buenas que recibí y recibo. Yo soy el resultado de todos los docentes que hubo, hay y habrá en mi vida. Siempre voy a impactar a mis alumnos con lo que yo aprendí y aprendo de otros docentes o personas”.

Ahora que María ya es profesora analiza las distintas propuestas de trabajo que van surgiendo. Le agrada estar en el aula e interactuar con los alumnos. Le gustaría trabajar en jardín, en primaria y con adultos, en colegios del estado mayormente. Solo tiene una excepción: “los adolescentes por ahora los dejo para trabajar de forma privada con clases particulares”. Y agrega “Eventualmente, quiero cursar alguna licenciatura y continuar perfeccionándome como docente”. Su relato refleja una calma madurez, y es una perfecta síntesis de la idea principal de este trabajo:

Mi formación como docente en ambas instituciones me mostró muchos modelos de docentes de los cuales yo elegí qué aspectos se pueden imitar y cuales debo evitar para poder formar un vínculo con mis alumnos y así poder enseñar de una forma mucho más significativa y eficaz. La formación de las dos instituciones me dio lo mejor de dos mundos: uno fue mayormente en mi desempeño con el idioma, y el otro fue en general, en mi formación como docente. Considero que ambas formaciones me van a permitir llevar a cabo mi tarea como educadora teniendo en cuenta las necesidades de mis alumnos, dándoles una exposición al idioma Inglés de forma adecuada.

Todas las experiencias que uno vive a lo largo del trayecto educativo, en todos los niveles e instituciones, dejan una huella que nos hace quienes somos frente a nuestros alumnos. Lo importante es tener en cuenta cómo las distintas experiencias nos afectan o marcan para poder evitar algunos errores e imitar lo que consideramos buenas prácticas.

El análisis de los relatos nos acercó al entorno educativo de los participantes, a las vivencias que los marcaron e influyeron en la toma de sus decisiones y a cómo ellos perciben que estas decisiones los acompañarán en su futuro desempeño profesional. A continuación presentamos nuestras conclusiones.

V. CONCLUSIONES

Para la indagación narrativa la formación docente constituye un sitio posible para la investigación sostenida acerca de la vida de los docentes y de sus alumnos mediante un proceso de aprender a contar y a volver a contar los relatos educativos de estas personas (Connelly y Clandinin, 1988). La generación de conocimiento narrativo implica que el lenguaje no sólo representa la realidad, sino que la construye dando sentido a nuestras vidas y a los hechos en los que estamos involucrados, integrándolos en relatos. En este caso, cada participante de nuestro proceso de investigación construyó una historia de un significativo capítulo en su vida: su formación profesional. Nuestra investigación se ha enfocado en los itinerarios educativos de doce docentes en formación, tratando de aportar una dimensión particular a la complejidad en la educación superior a través de las narrativas, permitiendo que emergieran relatos invisibilizados y, en algunos casos, auto-silenciados.

En su libro *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research (La Indagación narrativa: Experiencia y relato en la investigación cualitativa)*, Connelly y Clandinin (2000) indican que al estudiar las narrativas de sus participantes, los investigadores también deben pensar narrativamente, reconocer y reflexionar sobre las narrativas personales que guían sus propios intereses y modos de conducir la investigación. Para estos autores la narrativa es la forma en que se representa a la experiencia y, por eso, la experiencia educativa debería estudiarse narrativamente. Según ellos, la contribución de la indagación narrativa es su intento de crear nuevos significados sobre su tema de investigación en lugar de aportar conocimiento fáctico en un campo general. Además de enriquecer la comprensión del tema de investigación, la indagación narrativa brinda la oportunidad de crecimiento personal y social tanto al investigador como a los participantes a medida que atraviesan el proceso reflexivo y generativo de co-construir la experiencia narrativa. Por lo tanto, la indagación narrativa es predominantemente relacional. Tal como lo afirman los autores, el pensar narrativamente tiene como foco central las relaciones.

Respuestas a los interrogantes iniciales

Dado su carácter emergente y dinámico, este trabajo de investigación partió de preguntas iniciales que fueron cambiando durante el proceso, al adaptarse al curso que le iban dando las reacciones de los participantes. Es posible ahora volver a las preguntas tal como terminaron formuladas, integrando opiniones, sentimientos y sensaciones que los participantes compartieron en sus relatos, a partir de los cuales se llegó a estas conclusiones generales.

La primera pregunta aspiró a indagar las razones por las cuales los participantes decidieron comenzar el Profesorado de Inglés en la UNMDP. En el caso de los participantes de este estudio, todos deseaban estudiar inglés, y la UNMDP ciertamente les parecía la institución más prestigiosa donde podían hacerlo. La Facultad de Humanidades les ofrecía un plan de estudios muy completo y atractivo con asignaturas relacionadas entre sí que los convertiría en expertos en la lengua. Sin embargo, cinco de los participantes reconocieron haber entrado al Profesorado sin estar seguros de querer ejercer la docencia al principio, mientras cinco de ellos manifestaron que hubiesen preferido estudiar traductorado en vez de profesorado, de haberles sido posible. Por otro lado, ocho participantes admitieron que un factor determinante en la decisión de estudiar en la Universidad fue su carácter no arancelado.

Para muchos jóvenes finalizar la escuela secundaria significa comenzar a tener libertad para manejar por sí solos sus actividades, tiempos y horarios. Sin embargo, estudiar una carrera universitaria es una decisión muy importante, que conlleva mayor responsabilidad, organización y compromiso con respecto al nivel educativo anterior, para lo cual no siempre están preparados. Emerge con fuerza de las narrativas que el tipo de materias específicas que se cursan en inglés en nuestra carrera y el nivel de exigencia académica requieren una cierta preparación previa en la segunda lengua, como así también en comprensión de textos y en pensamiento lógico y abstracto, no siempre alcanzado por el estudiante egresado del colegio secundario. Asimismo, para personas de mediana edad, que terminaron el secundario hace tiempo y deben adaptarse a un ritmo de estudio riguroso a la vez que cumplen con sus responsabilidades de adultos, el entorno universitario también puede ser inaccesible. Tal vez no todos los aspirantes tenían en claro por qué querían entrar

a la Universidad y tampoco sabían qué encontrarían exactamente, qué podría aportarles, y qué sacrificios requeriría la carrera de ellos una vez que ingresaran.

La segunda pregunta se proponía conocer cómo los participantes vivieron su tránsito en la carrera del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Sin duda, el haber pasado por la Universidad, independientemente de cuán lejos hayan llegado en la carrera, les dio a todos los partícipes la oportunidad de desarrollarse cultural y emocionalmente. Estudiar en la Universidad sin duda representó una carga importante y requirió un gran sacrificio, pero esto valió mucho la pena, ya que la constancia y la exigencia en el estudio del trabajo diario los entrenó en destrezas aplicables de por vida a otras circunstancias. Los participantes recuerdan con nostalgia la sensación indescriptible de independencia que sintieron al ingresar, de autonomía al cursar las primeras materias, y de orgullo cada vez que lograban un objetivo en la UNMDP. Los años vividos en la Universidad han sido para todos una experiencia irrepitiblemente enriquecedora de la que no se arrepienten.

Sin embargo, los relatos de los participantes también revelaron episodios desafortunados que los desanimaron y frustraron y que resultaron factores decisivos a la hora de abandonar la carrera. Éstos se hallan en relación directa con el bajo rendimiento académico logrado, algunas veces ligado al excesivo nivel de exigencia de la carrera, los extensos y complejos materiales bibliográficos incluidos en las materias y el carácter de filtro que tienen algunas cátedras a cargo de docentes poco accesibles. Otros factores determinantes del abandono de la carrera se conectan con cuestiones socioeconómicas, como la incompatibilidad que surge al intentar sostener un empleo con las horas que insume cursar y llevar las materias al día. En casos extremos, surgieron dolorosos testimonios de afecciones físicas, psicológicas y emocionales que forzaron a los estudiantes a dejar de estudiar en la Universidad.

El tercer interrogante giró en torno a cómo los participantes explican su transferencia desde la Universidad a la institución terciaria. Distintos motivos llevaron a los participantes a optar por otra carrera con un perfil académico más práctico y adecuado a sus estilos de vida. Diversas situaciones vitales obligaron a algunos de los participantes desmotivados a renunciar a la educación universitaria que se hacía cada vez más prolongada e inaccesible, por su amplia carga horaria, su pesado régimen de asistencia a cursadas y su estricto sistema de correlatividades. Pues, ajustándose al principio de

responsabilidad académica que caracteriza al nivel universitario, además de la cantidad de horas presenciales obligatorias, se espera que el estudiante dedique su tiempo fuera de la Universidad a estudiar, lo cual dificulta tener un empleo u otras obligaciones que consumen tiempo. Esto afectó particularmente a los estudiantes mayores, por tener obligaciones familiares y a los provenientes de otras ciudades, por tener presupuestos más ajustados.

En los relatos que obtuvimos algunos docentes universitarios surgen como poco comunicativos al no tornar sus prácticas en un espacio para la interacción, para adaptarse al nuevo perfil del estudiante que en muchos casos ingresa a la carrera con un nivel de competencia lingüística y comunicativa inferior al de cohortes de hace años. Asimismo, la relación entre los estudiantes se percibe como altamente competitiva, lo cual se reporta como otro fuerte obstáculo para progresar en la carrera.

La intención de la cuarta pregunta fue interpretar la manera en la que se vivenció el traslado desde la Universidad al Instituto Terciario. Los participantes vivieron la renuncia a la carrera universitaria con distintos grados de frustración, impotencia, desilusión, enojo, e injusticia. La articulación con la institución terciaria se percibió como la obligación de resignarse a una alternativa menor, a la que al principio se resistían. Afortunadamente para ellos, estas estimaciones cambiaron con el tiempo y ahora pueden valorar y agradecer lo capitalizado en ambas instituciones.

La quinta pregunta apuntó a dilucidar cómo se manifestaría en los relatos de los participantes, quienes compartieron su visión como estudiantes de las dos instituciones, la doble perspectiva Universidad-Instituto en su proceso de formación como futuros docentes. Retrospectivamente, los partícipes rescataron lo mejor de su experiencia en la Universidad y manifestaron su admiración por aquellos docentes especializados en sus materias específicas que los ayudaron a pulir su competencia lingüística en las cuatro micro-habilidades: la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la oralidad. Este nivel alcanzado en la Universidad les permitió lucirse frente a sus compañeros al ingresar en el contexto terciario, haciéndolos tomar conciencia de la importancia que tiene para un profesor de inglés constituir un buen modelo de pronunciación, fluidez y manejo del idioma en general. La formación académica de calidad que recibieron en la Universidad los tornó más conocedores de su materia. Sin embargo señalan que aunque su función principal es la de ser creadora de conocimiento y formadora de profesionales capaces de desarrollar

investigación y pensamiento creativo para generar nuevas ideas y descubrimientos, sólo pocos de sus graduados logran hacer docencia e investigación dentro de la Universidad, mientras que la mayoría de los estudiantes desean recibirse para enseñar en otros contextos educativos. En el caso del Profesorado de Inglés, los participantes notan que existe una distancia importante entre la formación académica que brinda la Universidad y las necesidades concretas del mundo del trabajo.

En otro orden, haber estudiado en el Instituto terciario contribuyó en el perfeccionamiento de los participantes desde otro ángulo. Sienten que la formación docente que recibieron en el ISFD los prepara para afrontar situaciones diversas en los contextos educativos en los que pronto se insertarán a trabajar y los concientiza sobre el complejo rol que desempeñarán como docentes, con sus múltiples dimensiones e importantes efectos en la sociedad. Señalan que el currículo omite la formación específica de las habilidades lingüísticas que incluye la Universidad, apuntando directamente al saber requerido para la práctica y concentrándose en la capacitación y el entrenamiento en el ejercicio de la docencia. Los planes de estudio tienen contenidos más generales y orientados a la enseñanza en escuelas primarias y secundarias públicas.

Los relatos también reflejan que para los partícipes el instituto terciario es más contenedor porque la organización de las clases y la atención al alumno se parecen más a las de la escuela secundaria. Suelen tener una menor cantidad de alumnos y los métodos de enseñanza están basados en una interacción más personal entre profesores y alumnos, por lo que la relación entre éstos les resulta a veces más cercana y fluida. Por otra parte, la organización de los horarios y el nivel de exigencia del instituto terciario generalmente les ofrece mejores posibilidades para quienes desean estudiar y trabajar al mismo tiempo, lo que también incide en una menor probabilidad de abandonar la carrera o prolongarla en forma excesiva. Sus experiencias en el Instituto les enseñaron que educar es mucho más que suministrar información y que el vínculo que los docentes establecemos con nuestros alumnos puede influir muy positivamente en su aprendizaje. Sienten que su misión va más allá de dictar los contenidos del programa de lengua extranjera, pues también deben transmitir valores positivos, incluyendo a todos sus estudiantes, aunque tengan capacidades diferentes.

Aportes y limitaciones de este estudio

Pensamos que el trabajo de investigación hizo aportes considerables, pues la indagación narrativa se ha transformado en un instrumento para la formación y desarrollo docente a través del cual, como sostiene Sarasa (2014) citando a Biesta y Tedder, (2008), todos los involucrados en el proceso de investigación tenemos la posibilidad de aprender. En su artículo “Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa”, la autora resalta el valor de esta práctica que permite aprender de, sobre y con las experiencias narradas de los participantes que favorece la comprensión de la identidad profesional, produciendo transformaciones tanto en los narradores como en los entrevistadores e investigadores.

Como investigadora obtuve un conocimiento profundo de una dimensión de mi realidad educativa que me inquietaba. Logré una visión clara de los intereses, motivaciones, necesidades y expectativas que tiene un sector del estudiantado del Profesorado de Inglés en relación con la UNMDP y el ISFD. El interés de la indagación visibiliza qué les ocurrió a ellos y cómo recuperan, relatan y resignifican esas experiencias desde una dimensión subjetiva.

Nuestra indagación narrativa ofreció también a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre cómo se han formado sus pensamientos a lo largo de su paso por todo el sistema educativo, de modo que pudieron críticamente reflexionar acerca de qué consideran deseable para sus futuras prácticas profesionales, y qué deberían obviar. Por otro lado, todos participantes manifestaron apreciar el espacio que se les otorgó para expresarse.

También resulta importante comprender institucionalmente la naturaleza de este problema educativo, representado por este asiduo proceso migratorio que se realiza individualmente. El estudio contribuye generando conocimiento pedagógico y social para la comunidad de la Universidad por un lado, haciendo visibles los motivos por los cuales algunos estudiantes se van; y por otro, le brinda a la comunidad del Instituto una noción sobre la formación previa de algunos de los estudiantes que recibe. El estudio también permitiría orientar a los ingresantes de los Profesorados de la UNMDP y del ISFD.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, la primera estuvo relacionada con la imposibilidad de reunir a todos los participantes en un momento y lugar determinados a

causa de la incompatibilidad de sus horarios. Hubiese resultado muy provechoso utilizar la técnica de recolección de narrativas provista por grupos focales. Estas conversaciones probablemente hubieran alentado a los participantes a compartir y expresar sus inquietudes en conjunto, tal vez develando más información valiosa para la investigación.

Otra limitación residió en el número acotado de participantes en el estudio. Según la encuesta inicial, un número cercano al cuarenta por ciento de los ingresantes al Profesorado de Inglés del Instituto provienen de la Universidad u otra institución terciaria privada, por lo que hubiese sido interesante entrevistar a un rango mayor de estos estudiantes, para así tener una selección más variada y completa de relatos que podría haber conducido a una investigación más profunda. Esto quedaría pendiente para una futura investigación.

Consideraciones finales

Si entendemos a la formación como un trayecto, o un proceso que comprende distintas fases, debemos considerar las etapas escolares en las que, estos futuros docentes habían sido estudiantes, luego su ingreso a la institución formadora donde recibieron preparación sistemática y formalizada –en este caso la Universidad primero y el instituto terciario después- e imaginar cómo se extenderá durante sus vidas profesionales, en las escuelas donde se insertarán a trabajar. Desde el principio de sus trayectos, estos sujetos han interiorizado modelos de enseñanza en cada uno de los lugares donde han vivido etapas educativas, han construido representaciones sobre la vida escolar, con sus reglas y pautas de comportamiento, y han formado creencias y valores sobre la tarea docente. Están pues familiarizados con los lugares donde desarrollarán su profesión. Estos conocimientos implícitos se combinarán con los aprendidos formalmente para conformar su desarrollo profesional como educadores y su integración socioeducativa (Jackson, 1999). Como se vislumbra en las entrevistas, existirá una vinculación entre la biografía escolar y el desempeño profesional de estos futuros docentes, y las experiencias vividas en la Universidad y el Instituto tendrán un impacto decisivo en su ejercicio profesional.

Abordando el pasado escolar en las entrevistas de este trabajo entramos en la historia vivida a nivel superior por un colectivo particular, cuyos integrantes se preparan para enseñar y pronto serán profesores de una lengua extranjera. Sus relatos nos muestran ciertos aspectos y acontecimientos claves de la educación superior que los afectaron y, la

forma en que decidieron afrontarlos. Esto nos da acceso a una amplia perspectiva de las aspiraciones, necesidades y motivaciones que impulsan a muchos otros a hacer lo mismo pues, como explican Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la singularidad de una historia personal puede ser una vía para acceder a una parte del conocimiento del sistema sociocultural en que está inmerso o ha vivido el individuo.

Connelly y Clandinin (1999) trabajaron a partir de la idea de que la enseñanza se experimenta como un evento social complejo y que el conocimiento docente, por estar estructurado en eventos, se refleja de manera narrativa. Si bien los relatos se renarran individualmente, sus culturas proveen argumentos que sus miembros adoptan en sus propias configuraciones narrativas. En nuestro caso, aunque todas las vidas son únicas, comparten las características de los esquemas de las tramas dominantes.

Los futuros docentes entrevistados transitaron un recorrido similar en el nivel superior por lo cual sus relatos presentan ciertas regularidades. Éstas se hicieron evidentes cuando expresaron sus sentimientos, anhelos y frustraciones al comenzar y luego abandonar sus estudios universitarios, tanto como sus inseguridades al transferirse a una institución distinta. También coinciden en ciertas alusiones a tradiciones y rituales tales como el comportamiento docente esperado o cuán exigente debe ser el entrenamiento para los futuros profesores de lengua extranjera. Concuerdan en su predilección por ciertas formas de organizar el espacio y el tiempo, como el régimen de cursada anual, con horarios acotados que les permite estudiar y trabajar, cursando siempre en el mismo aula con los mismos compañeros. Finalmente manifiestan ciertos reclamos recurrentes sobre el régimen de cursadas y correlatividades de la Universidad o el funcionamiento organizativo del Instituto.

Cuando expone sus nueve postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación, Jerome Bruner (1997) manifiesta su preocupación por las formas en las cuales una sociedad organiza su sistema de educación pues éste representa la forma de vida y preparación de su cultura. En nuestra comunidad local existen sistemas educativos bastante diferentes que apuntan a la formación de docentes cuyos relatos, creadores de significado y organizadores de conocimiento, también son muy distintos y contribuyen a un desarrollo profesional variado y heterogéneo.

La educación superior supone un desafío trascendente, por lo que es muy importante que cada candidato considere las opciones disponibles para así lograr elegir la más adecuada a sus capacidades y estilo de vida. Más que vivir la experiencia como un fracaso por lo no logrado, el estudiante que llega a un terciario desde la Universidad concreta su proceso de adaptación en la educación superior, y capitaliza lo alcanzado: aprendió a estudiar, creció intelectualmente, adquirió mayor responsabilidad para elegir y conducirse autónomamente, y se aseguró su incorporación al mundo del trabajo en la profesión que eligió.

En su libro *Shaping a professional identity: Stories of education practice (La conformación de la identidad profesional: Relatos de la práctica educativa)*, Connelly y Clandinin (1999) exploran los ‘relatos que nos guían e inspiran’ orientando a cada persona y otorgándole un lugar especial. Estos relatos nos brindan a los docentes un hilo narrativo, una trama o argumento en el que nos inspiramos para darle sentido a nuestras prácticas. Los autores concluyen expresando que los docentes nos identificamos tanto con nuestra práctica que a veces nos cuesta adaptarnos a los cambios, y por eso el cambio requiere nuevos relatos inspiradores. Al pensar narrativamente, somos conscientes de cómo podemos colaborativamente crear y dar forma a espacios educativos como formadores de docentes en cualquier ambiente de nivel superior, cuando los docentes en formación intentan sostener sus relatos iluminadores a lo largo de su formación.

Clandinin, Downey y Huber (2009) metafóricamente hablan del cambio en general dentro del ámbito docente como de un desfile en el que todos participamos, entrando y saliendo según las circunstancias, respondiendo a las modificaciones desde nuestro lugar estratégico en el desfile. Refieren que nuestros relatos van cambiando todos los días porque vivimos en paisajes sociales cambiantes que producen diferentes tensiones. Mucho más que analizar estadísticas objetivas, la indagación narrativa nos permite aprender sobre nuestras instituciones, no sólo con sus mejores estudiantes sino también con aquellos que las abandonan; nos permite comprender cómo una porción de estudiantes componen sus vidas al dejar los estudios, y cómo toman decisiones que son coherentes para ellos. El desfile está siempre en movimiento y va ofreciendo nuevas posibilidades y cancelando otras. Nuestro lugar en el desfile no consiste en educar para un paisaje fijo, sino para uno con múltiples

posibilidades que permitan a los docentes en formación componer sus propios relatos inspiradores.

A modo de cierre

“Segundas partes nunca fueron buenas” es una frase proverbial atribuida a Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), quien la ubica en el cuarto capítulo de la segunda parte de su afamado libro *Don Quijote de la Mancha* (1605), en medio de un debate entre personajes (Prieto, 2010). Tal vez Cervantes intentaba anticiparse a posibles críticas de sus colegas o lectores, suponiendo que sería poco probable mantener la calidad literaria del primer libro. Con este adagio se intenta puntualizar que aquello que resultó bueno o exitoso en una primera etapa, será imposible de repetir. En la actualidad, se emplea para aludir al fracaso de la segunda parte de películas, obras literarias y en toda obra artística. Pero en el caso de los participantes de este trabajo, este dicho no es aplicable porque ellos no abandonaron el viaje ante la desilusión de un primer camino trunco, sino que decidieron buscar un segundo trayecto alternativo, que sí fue muy bueno, para continuar sus estudios con el afán de superarse. El recorrido ciertamente fue más largo, pero la travesía con experiencias tan variadas los ayudará a llegar a la meta profesional de la hermosa tarea de enseñar como viajeros sabios y preparados, listos para cuando sea su turno de guiar a otros a dar sus primeros pasos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M.C. & Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. Documento de Trabajo N° 141, Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós.
- Arana, M. & Bianculli, K. (Diciembre, 2010). *Dinámica de la matrícula universitaria pública: el programa piloto de tutores iniciales en la FCE y S de la UNMDP*. Trabajo presentado en el X Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Mar del Plata. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1236/1/01149.pdf>
- Arana, M., Fautel, M. & Bianculli, K. (Septiembre, 2010). *Los sistemas de información y la toma de decisiones: estrategias para el conocimiento de la dinámica de la matrícula*. Trabajo presentado en el 1er Congreso Argentino de sistemas de tutorías. Oberá, Misiones. Recuperado de http://www.redapu.com/uploads/misc/P_47_Ponencia_Bianculli
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bolívar, D., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Educación, enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bretones Peregrina, E., Solé Blanch, J., Alberich González, N. & Ros Nicolau, P. (2014). Historias de vida y educación social. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 71-84.

- Bruner, J. (1986). Dos modalidades de pensamiento. En J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (pp. 23-53). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunstein, J. (21 de mayo, 2009). [Blog del Espacio de la Práctica IV]. Profesorado de Lengua y Literatura. ISFD N° 122 Presidente Arturo Illia. Pergamino, BA. Recuperado de <http://espaciodelapracticaiv.blogspot.com.ar>
- Caine, V. & Steeves, P. (2009). Imagining and Playfulness in Narrative Inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-15.
- Caine, V., Estefan, A. & Clandinin, D.J. (2013) A Return to Methodological Commitment: Reflections on Narrative Inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574-586, Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2013.798833>
- Canagarajah, S. (2005). Dilemmas in planning English/vernacular relations in postcolonial communities. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 418-447.
- Carrerasconfuturo.net (2015). *La articulación con universidades*. Recuperado de <http://www.carrerasconfuturo.net/la-articulacion-con-universidades>
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 413–427). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' Professional Knowledge landscapes. *Educational Researcher*. 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Clandinin, D. J., & Huber, J. (in press). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (n.p.). New York, NY: Elsevier.
- Clandinin, D. J., Steeves, P. & Chung, S. (2007). Creating narrative inquiry spaces in teacher education. In B. Johnston and K. Walls (Eds.), *Voice and vision in language teacher education: Selected Papers from the Fourth International Conference on Language Teacher Education*. (n.p.). Minneapolis. University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154
- Clandinin, S. J., & Rosiek, J. (2007), Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. Borderland Spaces and Tensions. En S. J. Clandinin (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. (35-75) US: SAGE.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (2000). *Narrative Enquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey Bass
- Cosentino, C. P. (2011). La aplicación de nuevas tecnologías en el campo de la fonética y fonología inglesa. En L. Porta, Z. Álvarez, C. Sarasa y S. Bazán (Eds.), *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* (pp 1-14). Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicacione/s/027.pdf>

- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth edition. Boston. University of Nebraska-Lincoln Pearson.
- De Laurentis, C. & Porta, L. 2013. Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contra-públicos en la carrera del Profesorado de Inglés. *Praxis educativa*, 18(1 y 2), 76-85.
- Delorenzi, O. (Diciembre 2008). Biografía Escolar: ¿Determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior*, 2(2). Publicación de la dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?page=Art%C3%ADculos&IdP=35>
- Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (1999) *Diseño curricular del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/ingles/planestudios1999.htm>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dirección General de Cultura y Educación. (1999). *Diseño curricular del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés*. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/ingles/13296-99modif-por-3581-00.pdf>
- García, J., González, M. & Zanfrillo, A. (diciembre, 2011). Desgranamiento universitario: Perspectiva estudiantil en ingeniería. *XI Colóquio Internacional sobre gestau universitária en América del Sur. II Congresso Internacional IGLU*, Florianópolis, Brasil: Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1474/1/01288.pdf>
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Goodson, I. F. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). From the Individual Interview to the Interview Society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.). *Handbook of Interview Research*, (2-33). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Hernández, J. M., Polo, A. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf
- Hernández-Hernández, F. & Aberasturi Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (March 2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires :Editorial Amorrortu.
- Jenkins, J. (2005). Teaching pronunciation for English as a lingua franca: a sociopolitical perspective. In C. Gnutzmann & F. Intemann (Eds.). *The Globalization of English and the English Language Classroom* (pp. 145-158). Tübingen: Gunter Narr.
- Malvezzi Taboada, C. (2011). La procrastinación. Instituto Grubel Asistencia Investigación y Docencia. Recuperado de <http://www.hipnosisnet.com.ar/procrastinacion/procrastinacion-procastinacion.htm>
- Pablos Blanco, T. & Núñez Cubero, L. Julio 2011. Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 23, (2),. 111-128.
- Nelson, C. (2011). Narratives of classroom life: Changing conceptions of knowledge. *TESOL Quarterly*, 45(3), 463-485.
- Prieto, M. (2010). Curistoria: Curiosidades y anécdotas históricas. [Blog post]. Recuperado de <http://www.curistoria.com/2010/03/nunca-segundas-partes-fueron-buenas.html>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de educación*, 5(7), 157-170.
- Siccardi, A. I. (mayo, 2011). El nuevo perfil de alumno en el Profesorado de Inglés: crisis y cambios. En L. Porta, Z. Álvarez, C. Sarasa & S. Bazán (Eds.), *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* (pp. 2-12). Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina: Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/261.pdf>
- Tierney, W. & Dilley, P. (2001). Interviewing in Education. In J. Gubrim, & J. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research*. (pp. 453-472). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schaefer, L., Downey, C.A., & Clandinin, D.J. (Winter 2014). Shifting from Stories to Live By to Stories to Leave By: Early Career Teacher Attrition. *Teacher Education Quarterly*. 9-27

APÉNDICES

Apéndice A: Transcripciones de las entrevistas

Antonia

Recording 15 Junio 17, 2014

-¿Cómo fue tu primera aproximación al inglés?

-Toda la vida fui a la escuela pública. Entré en el plan de EGB. En cuarto grado tuve inglés por primera vez, y ahí me gustó. En quinto yo dije: "Quiero ser maestra de inglés". Le pregunté a alguien cómo tenía que hacer. Y la maestra me dijo: "Primero estudiá en un instituto". Les pedí a mis papás que me mandaran. Fui siempre con la intención de ir después a la Universidad Nacional.

-Después del secundario elegiste ir a la UNMDP

-Originalmente no sabía si estudiar profesorado o traductorado. Pero finalmente me decidí por el profesorado, que se da en la UNMDP. Es estatal, y es bueno.

-Contame lo mejor sobre esa experiencia en la universidad.

-De la universidad me quedó mucho. El último año había conseguido trabajo y me fui desconectando de a poco. No desmerezco nada. Yo siento que me quedó mucho de esa experiencia. Por un lado pensarán que perdí mucho tiempo. Pero no. No pude avanzar mucho en la carrera pero avancé mucho en mi aprendizaje.

-¿Y lo que menos te gustó de esa experiencia?

-En la universidad vos te anotás y estás sola.

-Allá era todo muy idealista. Te decían: "Cuando lleguen..." En la universidad yo todo eso de estar en el aula lo veía muy lejano.

-¿Cómo tomaste la decisión de cambiar de institución?

-Fue una transición. No me fui en un día. Esta (ISFD) es mi segunda opción. Mi decisión no fue tan simple, más bien difícil. Me preguntaba: "Sigo intentando?"

-Yo estuve cinco años, pero el último casi no cuenta porque casi no cursé nada. Empecé y dejé una materia y ya estaba pensando en venirme para acá. En realidad no pude llegar a terminar el primer año porque me faltaba Proceso de la Escritura I, que me trababa para las materias de segundo. La desaprobé por tercera vez en el segundo recuperatorio del segundo parcial. Era un tres de diciembre, todavía me acuerdo. Y ahí fue que me decidí a pasarme. Una conocida que me encontré me dijo: "Está muy linda la carrera, ¿por qué no te pasas?"

- La primera vez que vine, volví shockeada. Dije; "Mamá, ¡hay preceptoría (como en el secundario)!" Pero después entendí que era diferente. Por ahora estoy conforme.

-¿Qué es lo mejor del terciario?

-Hacer una carrera terciaria tiene un enfoque más pedagógico. Las prácticas y observaciones desde primer año me gustaron. -Veo lo positivo. La franja horaria, más práctica para mi estilo de vida. Acá todo es más concreto.

-En general me va bien. Nunca es perder el tiempo. Aunque por cosas de la vida, algo voy dejando.

-Somos un grupo de personas que vamos todos avanzando juntos. Nos conocemos, nos ayudamos. Crear un grupo es necesario. Solo es muy difícil formarse. En grupo es mejor. Nos ayudamos. Hacemos todas las materias juntos. El hecho de que las materias sean anuales me hizo replantear el cambio. El proceso es mucho más largo. La escritura o la pronunciación, uno tiene mucho más tiempo de asimilarlo.

-¿Y lo que podría mejorar?

Acá lo que falta es que no alcanzamos a leer tanto, a ahondar tanto. Pero sí en lo pedagógico y en lo didáctico.

-¿Qué planes tenés para el futuro en lo profesional?

En el futuro me tengo que animar. Hasta ahora solo tuve alumnos particulares. Mi interés es ser profesora. Quiero trabajar en colegios públicos, en primaria y en secundaria.

En cuanto a calidad educativa apuntan a dos cosas totalmente distintas. La universidad a un nivel de excelencia pero le falta esa calidez, esa parte humana.

.....°*°.....

Beatriz y Ángela

Recording 20, 15 agosto

-*Lo primero que quisiera preguntarles es sobre la primera aproximación que tuvieron al inglés. ¿Cómo empezaron a aprender inglés?*

Beatriz: - Mi primera aproximación al inglés. Bueno, yo estudié seis, siete años cuando era chica. Fue por Motus propio, no es que me obligaron a ir, fui yo sola. Estuve en un instituto hasta que en segundo del polimodal dejé el instituto por una cuestión de que tenía mucha carga horaria entre el instituto y el secundario. Y entonces, y bueno, ahí dejé y no volví a retomar hasta cuando era más grande.

-¿Eso era en Mar del Plata?

-No, yo soy de Santa Rosa, La Pampa. Así que estudié allá y viví hasta los veinti-pico años allá.

-¿Y el nivel de inglés que tuviste en el colegio cómo era?

-¿En el colegio? Nosotros... yo fui al Colegio Universitario Nacional de la Pampa, como si fuese el Illia acá en Mar del Plata. Es un colegio pre-universitario. Nosotros estábamos divididos en niveles: Inicial, Intermedio y Avanzado. Yo estaba en Avanzado; no sabría decirte si era taaan avanzado como hoy en día, pero bueno, era bastante avanzado. Pero sí, era un nivel intermedio en realidad –aparte del inglés técnico. Teníamos el inglés del currículo y además el inglés correspondiente a cada orientación.

-¿Y vos Ángela?

-Yo empecé inglés cuando tenía ocho años porque mis vecinitas de al lado habían empezado y ellas iban al instituto del barrio. Serían dos años más grandes que yo, y tenías que tener como mínimo ocho años para poder ir, así que tuve que esperar. Hice todos los niveles hasta el First (Certificate de Cambridge). Lo aprobé cuando estaba en quinto año (del colegio), justo cuando terminé el secundario y de ahí me metí en la universidad.

-¿Y por qué decidiste estudiar profesorado de inglés en la universidad?

-Y, porque el inglés me gustaba muchísimo y yo sabía desde tercer año que quería hacer profesorado de inglés. No había otra carrera que me interesara. Y en ese momento, lo único que había acá era estudiar en la universidad. También estaba el traductorado, pero afuera, no había en Mar del Plata. Entonces decidí entrar en la universidad.

-¿Y vos Beatriz?, *porqué decidiste elegir la universidad? ¿Sabías que iba a gustar ser profesora o solo te gustaba el inglés?*

-Eee, en realidad yo tenía otra idea de carrera. Yo estuve estudiando Biología cuatro años. Este, yo al cuarto año de esa carrera no me veía ejerciendo la profesión. Yo estaba haciendo la licenciatura en Ciencias Biológicas y tenía dos opciones: o volverme a mi ciudad, a Santa Rosa, o quedarme en Mar del Plata a trabajar. Este, cuando se los notifiqué a mi familia me dijeron que no, que de ninguna manera, que me buscara otra carrera para estudiar. Y en ese momento la única carrera que me gustaba era la de inglés en la universidad. Si bien hacía mucho que no tenía contacto con el idioma, siempre me había gustado y dije: "Bueno, voy a probar".

-*La universidad: ¿vos la elegiste o en ese momento era la única opción que tenías?*

-Yo la elegí. Es que en realidad, uno cuando es chico tiene el ideal del traductorado de inglés. Pero en realidad el traductorado es otra carrera, es otra cosa. Y me puse a investigar por el traductorado en Mar del Plata y resulta que era pago, y yo no lo podía pagar, y ni me lo iban a pagar tampoco entonces. Y segundo, al corroborar los planes de estudio con los de la universidad, eran dos cosas completamente distintas. Y dije: "Bueno, no. Lo que yo en realidad quiero es la universidad". Así que me anoté. Aparte, porque era público; no estoy de acuerdo con las universidades privadas.

-¿Ángela, y de tu paso por la universidad? *Contame: ¿a vos te quedaron cosas buenas?*

-Si (Risita nerviosa)

-¿Podemos empezar por eso, por la parte buena?

-Sí, igual yo no reniego. Estoy muy agradecida por todo lo que aprendí, porque tuve una apertura de conocimientos de todo: de Historia, de Literatura... O sea, yo cursé todas las materias y los conocimientos, yo estoy muy agradecida porque es el día de hoy que los sigo utilizando. Y más también porque me quedaron ganas de seguir estudiando todo eso que aprendí, y me gustó. Y, no sé.

-*Claro, entonces, vos dirías que fue una experiencia positiva, en algún aspecto. ¿Qué rescatás, qué es lo más positivo que rescatás?*

-Lo más positivo es eso: la apertura de conocimiento, y la variedad. No es que una aprende UNA sola cosa. Después, hay una serie de particularidades, que por ahí no se cómo explicarlo, que no me dejaron (bien) una buena impresión, que no me gustó.

-Beatriz, en tu paso por la universidad, ¿cuáles son los aspectos positivos que vos puedas rescatar? ¿Qué te acordás de esa experiencia?

-Mi paso por la universidad no fue tan largo como el de Ángela. Fue mucho más corto. ¿Rescato cosas? Si. Aprendí un montón de cosas, si bien yo no cursé tantas materias. Hay un montón de cosas que no aprendés en otro lado, que no tenés acá, en el diecinueve: conocimientos, formas de estudio... A la hora de manejar una cátedra, todo eso no se ve en esta institución. Pero más allá de eso, no estuve muchos años, y al ver que me iba mal, empecé con otra cosa.

-Vos Ángela, ¿cuánto tiempo estuviste en la universidad?

-Desde el 99, y dejé en el 2010.

-¿Y vos decís que cursaste TODAS las materias?

-Cursé TODAS las materias, ¿se puede decir el nombre de las que no...?

-Vos decí lo que quieras, que después borramos lo que no va.

-Cursé todas las materias y me quedé trabada en (nombre de materia), por lo que la única que no pude cursar fue (nombre de materia), que es la última para la que necesitás tener todas las cursadas aprobadas.

-Bueno, y entonces ahora hablando de los problemas que hay dentro de la universidad que imposibilitan, u obstaculizan el progreso dentro de la carrera. ¿Qué podés decir sobre eso?

-El problema No es que sea muy exigente. No está mal que sea exigente. Lo que yo veo, es una opinión totalmente personal, es como –no sé cómo explicarlo sin que suene muy agresivo- la degradación continua hacia el alumno. Cuando a uno le va mal, intenta hablar con el profesor, y ... nada. Esa materia que yo... Intenté hablar con la profesora... La recursé seis veces y era una profesora que yo ya conocía. Yo intenté preguntarle y me decía: “ Tenés que mejorar tu inglés; hacete un viajecito al exterior”. Son respuestas que uno no merece. Y como uno está estudiando para ser profesor, me parece que uno tienen que recibir –no la mejor cátedra del mundo, pero sí un apoyo y una ayuda del profesor. Entonces cuando se encuentra con alumnos que, por lo menos de mi parte, y también conozco otras compañeras de mi generación que no tienen el título porque les falta esa materia- uno se acerca, y al tener toda la carrera metida, busca formas de mejorar, aprender y aprobar–yo he ido a profesores particulares, y hasta me he hecho el famoso viajecito al exterior- he buscado muchas formas, y la respuesta es siempre la misma. Y te contestan con un: “No se cómo llegaste a este nivel de la carrera; vos tendrías que volver a nivel intermedio”. Y son respuestas que uno no merece. Y uno termina mal psicológicamente. En mi caso terminé con ataques de pánico, pasaron como tres años que yo no podía ni pasar por la vereda de la facultad sin que me agarre taquicardia. Así que no. Y no soy la única. No es porque yo estoy mal psicológicamente, porque hay otras personas que han estado menos graves, y otras que terminaron peor. Entonces me parece que fallan en eso. El profesor está en una posición demasiado superior, que me parece que hoy en día, con todos los avances en educación que tenemos, no es necesario que siga siendo así.

-Y vos Beatriz, qué obstáculos o dificultades me podés mencionar?

-Las dificultades... creo que en este punto voy a coincidir totalmente con Ángela. Y yo, si bien no tuve muchos roces, no me pasó nada en realidad. Yo dejé por esta cuestión de que volvía a recurrar una y otra vez la misma materia. Nunca te daban una respuesta concreta de porqué tenías que recurrar, o porqué te iba mal en un parcial, o en un final, ya sea cualquier instancia de examen. A lo que me refiero en general. Pero sí al trato para el alumno. No me pasó tan grave como a ella, pero sí se de otras compañeras que siguen estudiando en la universidad. Que no terminaron pero siguen estudiando ahí, y que si, han pasado desde ataques de pánico hasta caída del cabello, pérdida de peso, ataques de ansiedad. Todo por cual profesor. Son siempre las mismas personas las que tratan mal al alumno. Desde decirle: "Te sacaste un cuatro en un parcial; tomalo como un regalo de navidad. Esas cosas que por ahí, no sé si son tan necesarias. Tampoco sé cuál es el objetivo de tratar mal al alumno. Creo que es ahí donde falla la universidad en general. Porque después, en cuanto a plan de estudio, yo no estoy descontento. Para mí está bien que se exija un cierto nivel de inglés. Obviamente porque no es recortar papelitos, es una carrera exigente. Pero no sé si es necesario el mal trato para con el alumno. Y no sé si el alumno tiene tanta banca dentro de la universidad como para que te defiendan.

Ángela: -Claro, cuando uno hace el reclamo te dicen: "No, mirá... si hacés un reclamo sobre esta profesora...Por lo menos en mi época, no sé cómo será ahora. Uno ha ido con dos parciales donde se nota mucho la diferencia, y uno va con compañeras, borrándole la nota para probar, y nos han dicho: "Este está aprobado y este no". Y no, es al revés. O sea que te aprueban por la cara. Llega un momento que vos sentís que te aprueban (o desaprueban) por la cara, o por cómo le caes al profesor. Más allá de la exigencia, uno no reniega de eso, pero pasando eso. Esto va más allá de la exigencia. Porque el alumno que llega a cierto nivel del profesorado de inglés es un alumno que se mata estudiando. -Sino uno no llega porque no le cae nada de arriba.

-Lo que no te gusta es la subjetividad en la evaluación.

-Sí, y el mal trato.

-¿Y vos podías decir que esas dos cosas te motivaron a cambiar de institución? ¿O vos primero dejaste, y después, más adelante empezaste acá?

-Yo, en realidad... ya había dejado. Viste que venís con el training de la facultad y te falta algo, y me puse a hacer algunos cursos del CIE (Capacitación en Servicio), y haciendo un curso en el CIE conocí a (Profesora del ISFD N°19), que fue la que me avisó que al otro año se abría la carrera acá. Que era una pena que yo deje, etc., etc. Entonces, al otro año, porque ese año ya había pasado la fecha de inscripción., me anoté, porque yo, esto es lo que quiero hacer, yo no quiero ser otra cosa.

-Sos persistente.

-Sí, porque yo quiero ser profesora de inglés, y yo sé que si me quedo así, sin el título... Ahora estoy trabajando un montón, pero va a llegar un momento de mi vida que me voy a preguntar: ¿"Por qué no tengo el título"?

-Y vos Beatriz, sí tomaste la decisión de cambiarte de institución.

-Yo sí tomé la decisión de cambiarme de institución cuando mi compañera, que estaba estudiando, estábamos cursando juntas una materia, e hicimos un viaje juntas y me contó que justo ese año se abría la carrera acá. Y ahí me enteré del profesorado en el 19. Y al año siguiente me cambié. Fue medio como...Para mí fue raro porque... en el sentido de decir: "Otra vez cambiar de lugar, de institución, de carrera..."

-¿Fue una decisión difícil o lo hiciste con ganas?

-No. Lo hice con ganas en el sentido que dije: “A ver, ¿qué quiero hacer? ¿quiero ser profesora? Bueno, entonces ¿qué quiero estudiar? ¿me quiero recibir? Sí, me quiero recibir. Ese es el tema. Que por ahí si yo seguía en la universidad iba a tardar años luz, visto y considerando como venía mi etapa estudiando en la universidad. Esteee, dije: “Bueno, no pierdo nada con cambiarme.

-¿Qué impresión tuviste cuando empezaste a estudiar acá, en esta institución?

-Fue muy difícil, pero por un tema mío. Me decía: “Uy, fracasaste allá, tengo que empezar de nuevo acá. Por todo el tema de equivalencias, que no te las dan... etc, etc. Pero después me dí cuenta de que si en realidad lo que te gusta es ser profesor en escuela, este es el lugar. Por la cantidad de materias pedagógicas que te dan acá, y allá no. Obviamente que hay algunas materias pedagógicas, pero acá tenemos psicología, tenemos política, tenemos todas materias más orientadas a dar clases de inglés, a estar en el aula. En lo que se refiere a las materias pedagógicas en la facultad –repito, cuando yo estudiaba- el material y la orientación era mucho leer cosas de afuera, y estudiar *syllabuses* de afuera y cosas de allá y después es muy difícil aplicar eso al aula. Y acá todo se estudia y se analiza cómo tiene que ser, sobre dar clases en las escuelas, con casos de acá. Eso es algo que me parece tiene muy bueno el 19.

-Para vos, ¿qué es lo mejor que tiene el 19?

-Yo no sé si hablar de mejor o peor. Son dos cosas distintas y tienen dos orientaciones distintas. Y sí. En el 19 tienen una orientación pedagógica que la universidad no tiene, a gran escala me refiero. Y sí está muy enfocado en la cuestión regional, entonces sí me parece que está bueno. Y uno va a ser profesora, va a salir a un aula. Me está pasando a mí ahora con Práctica (materia). Entonces necesitás un montón de herramientas, más allá del idioma y saber expresarse, para tratar con chicos, adolescentes, lo que sea. En definitiva vas a ser un profesor, un docente. Y esas herramientas las tiene el 19.

-¿Tienen alguna crítica?

Ángela: *-¿Al 19? Y, por ahí que no tiene el tipo de autonomía que tiene la universidad. Entonces todo tipo de paro, corte de agua o lo que sea, hace que se pierdan demasiadas clases, y por lo tanto se recortan mucho los planes de estudio. No el plan de estudio, no. Se ven menos contenidos, eso.*

Beatriz: *-Por ahí podría ser un poquito más exigente. Pero como uno viene de la universidad, que es extremadamente exigente, por ahí le parece que esto no es tanto. No sé si es una crítica, pero creo que como la carrera es nueva acá en el 19, está mal organizado. Nosotros somos recién la segunda cohorte. Mal organizado en el sentido que si bien está bueno que tengan turno tarde y turno noche, la carrera tendría que ser igual en los dos turnos.*

-¿Qué no es igual?

-Las materias donde difiere el profesor, difiere la materia. Entonces, a lo que voy es que si se hace un concurso para ocupar un puesto, ¿Cuál es el criterio para el profesor que gana, y cuáles son los contenidos a desarrollar? Porque se nota cuando lo desarrollan distinto.

-Pero los programas prescriptos por el ministerio hay que cumplirlos.

-Ese es el tema. Si los programas son iguales, por qué no los cumplen? Si terminan dando materias diferentes con el mismo nombre.

-¿Y eso cómo te afecta como alumno? Porque vos estás cursando en un solo turno.

-No me afecta porque vengo cursando regularmente en el turno noche y no me afecta en nada.

-Generalmente los de turno noche tenemos los mismos profesores, pero a los estudiantes que se pasan de un turno a otro se les complica.

-A veces el profesor de tercero supone que en segundo los estudiantes vieron lo que dice el programa, y no es así. Pero como no tuvieron a ese profesor, tuvieron a otro, vieron otras cosas.

-Bien, ¿Se les ocurre alguna otra cosa? ¿Qué más mejorarías de acá?

-Por ahí, que se va a lograr a través de los años, cuando tenga más tiempo la carrera, el tema de la organización. Y de hecho, hay un grupito de profesores que se pusieron la carrera al hombro y que están tratando de hacer cosas. Y lo bueno también es el diálogo que uno puede tener con el profesor. Uno siente que tiene la libertad de exigir, de quejarme si una materia –no sé, necesitaría más contenido, se puede sugerir.

-¿En la universidad no pudiste?

-No. En la universidad, uno baja la cabeza y cumple. Aquí la relación los profesores es un poco más simétrica; no es de igual a igual, pero es más simétrica.

-Acá te podés manifestar.

-Por ahí, lo que le falta a la carrera vendrá con el tiempo. Que la gente se apropie más de la carrera y que se sienta en la institución. Es nueva, va a mejorar con el tiempo. Nosotros, que vamos a terminar el año que viene vamos a ser la segunda cohorte, así que se va a dar con el tiempo.

-¿Cuáles son los planes para el futuro?

-Terminar la carrera y seguir trabajando de docente de inglés.

-¿Adónde te gustaría trabajar?

-A mí me gustaría la escuela pública. Mi idea es pasar todas mis horas al colegio público.

-¿En qué nivel?

-Primario. O sino me gustaría terciario.

-¿Y vos, Beatriz?

-Terminar la carrera y empezar a trabajar. Ahora no estoy trabajando, más allá de clases particulares de adultos. No sé bien todavía qué me gusta, si primaria o secundaria. Lo sabré pronto. Pero bueno, lo veré.

-Bueno, listo por ahora.

.....
Ángela

Fecha 22 de Agosto

1.-Contame sobre tu viaje para mejorar el inglés. Fue a Canadá, no?(Me habías dicho que te esperaban para trabajar allá, si quisieras volver)

Mi viaje fue a USA, Reno Nevada específicamente. Me fui un par de veranos consecutivos como J, una visa especial que se le da a estudiantes universitarios para que tengan la oportunidad de viajar y trabajar allá durante el receso acá. Los trabajos disponibles son en el área de servicios, yo estuve en una cadena hotelera y gracias al buen nivel de inglés que tenía siempre logré los mejores puestos hasta que en el último viaje estuve de entrenadora de los estudiantes que llegaban porque era fluida tanto en inglés como en español . Mi viaje de Canadá fue en el 2013, ya había dejado la facultad y fue una beca para realizar un curso, TESL en Toronto. Por las buenas notas y, a pesar de haber ingresado 3 meses más tarde que el resto de los alumnos mantener el mejor nivel de clase fue que me ofrecieron volver y trabajar allá con ellos o en alguna de sus academias

2.-Cuando tenías un reclamo en la universidad, ¿lo hacías al docente en cuestión personalmente, o podías acceder a algún otro nivel? ¿Te parece que algo similar a tu situación de la universidad podría pasar en el instituto? ¿En qué sentido es diferente en el instituto?

En la universidad no hacía reclamos, algunas veces, generalmente luego de esperar hasta el último momento consultaba con el profesor cómo mejorar cuando me iba mal. En una ocasión , mencionada anteriormente, sí nos juntamos entre varios alumnos y fuimos a hablar al departamento, pero la respuesta que tuvimos era que no podían intervenir asique nunca se me ocurrió volver a intentar

En el instituto me siento con más “voz y voto”, siempre desde el respeto pero siento que me puedo expresar libremente con los profesores o hasta he tenido la oportunidad de hablar con la directora en una ocasión que así lo requería y mi problema fue escuchado y solucionado. Existe mucha burocracia administrativa, pero creo que lamentablemente eso es parte de toda institución pública y uno tiene que aprender a manejarlo y estar continuamente informado y atento, esto quizás es diferente a la universidad donde la información administrativa era de más fácil acceso

3. -¿De qué manera te parece que todo este recorrido que tuviste que hacer para finalmente llegar a recibirte va a impactar en la docente que vas a ser?

Ahora lo veo de forma positiva, siento que a pesar de lo largo del camino siempre aprendí y todo me complementa y ayuda a que sea mejor docente. Los años en la universidad me ayudaron a afianzar los contenidos específicos y estos años en el instituto me ayudaron mucho en la parte pedagógica. Todo sirve y soy de las personas que piensa que como docente uno tiene que mantenerse aprendiendo, “up to date” de hecho, aunque parezca loco, ya estoy pensando en una maestría en prácticas docentes que voy a realizar cuando termine acá.

° * ° * ° * ° * ° * ° * °

Beatriz

Fecha:22 agosto

Beatriz: 1. -¿Sentís que en el instituto hay un lugar para los reclamos, sugerencias, inquietudes de los estudiantes? ¿Considerás que los mismos son atendidos? ¿En la facultad era así también?

Creo que hay un lugar para los reclamos, sugerencias, etc. pero falta compromiso por parte de los estudiantes, lo digo en el sentido de organización. Si bien uno puede ir a las autoridades o a quien sea a plantear una inquietud de forma individual, cuando esa misma inquietud afecta a un grupo el mismo no se pone de acuerdo para plantear el reclamo. Pero esto es algo que falta consolidar entre los estudiantes. De todas formas creo que existe un contacto para con el instituto que deja que los estudiantes se acerquen y NO que se alejen. En la facultad en ningún momento lo sentí así, plantear un reclamo y que te tengan en cuenta creo que es poco probable.

2. *-¿De qué manera te parece que todo este recorrido que tuviste que hacer para finalmente llegar a recibirte va a impactar en la docente que vas a ser?*

Creo que este recorrido me afectó mucho en el sentido de conocí mucha gente, conocí otra institución, "otra" carrera (diferente a la universidad), y un montón de otras cosas. Podría decir que es un impacto positivo. Pero yo creo que la docente que voy a ser va a estar atravesada por un montón de otras cosas, no solo la carrera, creo que el docente se forma dentro y fuera de la carrera. Se forma durante toda la vida, y va seguir formándose.

.....

Emilia

Recording 16 Junio 4 , 2014

-¿Cómo fue tu primera aproximación al inglés?

-Empecé a estudiar inglés a los ocho años, y después empecé a dar exámenes en el Instituto Peralta Ramos. Después me casé. Seguí en contacto con el idioma. Cuando mi hijo más chico creció empecé en el Laboratorio de Idiomas, en 2001 y después en la universidad, en 2008, con la idea de estudiar solo las materias en inglés, no con la idea de enseñar.

-¿No era tu intención estudiar profesorado?

En realidad, siempre quise hacer el traductorado porque me interesaba el idioma en sí y no tanto el profesorado pero...(nombre de amiga) me convenció para que hiciese también las materias pedagógicas y descubrí que me encanta enseñar.

-¿Qué es lo que más rescatás de tu paso por la universidad, qué fue lo más positivo?

-Lo que rescato son los docentes. Las clases, yo las disfrutaba. Yo admiro a los que enseñan con pasión porque aman su profesión. Como una profesora de historia que volcaba, que se brindaba a sus alumnos, a que no se quedaran con dudas. Siempre recuerdo cuando mis compañeras hacían alguna pregunta referente al tema pero que no se encontraba en el texto de la cursada... la siguiente clase la docente nos traía textos extras y todas las explicaciones posibles al respecto.... Este tipo de interés por el alumno, para que no se quede con dudas, no se encuentra en todos los docentes pero sí en la mayoría.

-¿Y lo menos positivo?

-También me quedaron sinsabores. No tuve problemas, sino inconvenientes, un conflicto con alguna materia específica. Desde mi óptica, siendo una mujer grande, no puedo estar cuatro años para aprobar una materia. Yo comprobé a través de documentos, que el trato no era igual para todos. Me sentí discriminada. Cuando yo fui a tratar de hablar con la profesora, tuve un trato muy feo, y yo no me lo merezco, porque yo estaba poniendo todo de mí. Creo que mi edad condiciona todo esto, porque si yo hubiera tenido veinte años, podría haberme quedado un par de años más, intentando. Pero yo quería trabajar de esto y no podía estar trabada quince años con una materia. Yo intenté ir de oyente a la materia correlativa y me iba bien. La verdad, que me hacía sentir mal.

-¿Ese conflicto te llevó a transferirte al terciario?

-Hace dos años decidí cambiarme al Instituto de Formación Docente.

-Igual rescato lo positivo. Tomé la decisión con mucho dolor en el alma. Lo lamenté por los docentes con verdadera entrega al trabajo. Yo, igual tengo la intención, aunque sea de oyente (porque esta materia me traba). Yo voy a ir como una forma de enriquecimiento personal. Yo sé que aprendo, y sé que ahí voy a encontrar personas con mucho conocimiento y que ahí voy a crecer. Ya tengo más del sesenta por ciento de la carrera aprobada.

-¿Cómo vivís la experiencia en el instituto terciario?¿Qué es lo mejor?

-El instituto está enfocado más en lo pedagógico, está muy bueno. Cuando más docentes de la facultad vinieron, se elevó el nivel de las materias en inglés. En el instituto te consideran una persona. La relación con el docente es distinta. Lo más importante es lo que el docente le da al alumno.

-¿Considerás que el haberte cambiado de institución fue una buena decisión?

-Fue una buena solución. No obstante, cuando me reciba (acá), pienso volver a la universidad para aprender, aunque sea como oyente.

-¿Qué sería mejorable para vos en el instituto?

-Me gustaría que mejorara la coherencia en la parte de trámites, en la administración. En la universidad no pasaba. También debería haber más exigencia en la parte académica

-¿Cuáles son tus planes para el futuro, en lo profesional?

-Trabajo como docente, en Plan Fines, en secundarios, no primaria. Este semestre no tengo tiempo pero voy a ir a las asambleas.

-Cuando termine pienso seguir estudiando. Me gustaría dar clase en este instituto (terciario). Nosotros ayudaríamos mucho, porque a nosotros nos costó un montón.

Emilia

Junio 18

-¿Cómo, o con qué documentos comprobaste que el trato no era igual para todos?

Es usual compartir fotocopias de los parciales dadossobre todo cuando nos iba mal para poder detectar que cosas debíamos mejorar

-¿Qué le criticarías a la universidad?

Que no haya más comisiones de una misma materia, teniendo que quedar encadenado a un solo docente y sus "humores"

-¿Fue fácil tomar la decisión de cambiarte de institución?

No, no fue fácil. Aún hoy lamento no haber podido seguir ahí

-En tu relato suena como que solo en la universidad podés crecer o aprender. ¿Acaso sentís que en el instituto esto no es posible?

No es así, en el instituto también es posible pero la exigencia es muchísimo menor

-Tu formación profesional incluye un largo recorrido en dos instituciones (y en la vida).¿De qué manera pensás que todo eso va a impactar (o impacta)en tu forma de enseñar, en tu desempeño profesional? Crees que todo lo bueno, (y lo no tanto) que viviste de estudiante va a tener un efecto cuando te toque a vos ejercer el rol docente?

Uno siempre vuelca sus creencias y experiencias en su desempeño profesional. Espero poder volcar todo lo positivo que me dejaron ambas instituciones y evitar aquellas que fueron negativas no solo para mí sino para mis compañeros

.....

Alan y Pablo

Recording 21 21 de octubre, 2014

-Cuéntenme un poquitito sobre la preparación de ustedes (en inglés). Quiero saber dónde estudiaron, y si son de Mar del Plata.

Pablo: -Yo soy de Mar del Plata. Empecé a estudiar inglés –no me acuerdo si tenía nueve o diez- pero era chico. Empecé a estudiar con una profesora que tenía un instituto en su garage, donde iban los chicos del barrio y articulaba con los exámenes de Cambridge, en Buenos Aires. Así que cursábamos todo el año y antes de fin de año, rendíamos examen final en un colegio. Y eso fue desde Beginners hasta Superior, el nivel más alto. Creo que eso fue nueve años en total.

-¿Nueve años? ¿Y cuantas veces por semana ibas?

-Dos veces por semana.

-¿Y de aspecto cómo era el instituto?

-Había mesas, y no éramos más de seis.

-Era bastante personal. Y cuando terminaste eras ya adolescente.

-Sisi, terminé a los dieciocho años, ya cumplidos.

-¿Y vos Allan? En realidad te iba a preguntar de la primaria.

- Es una historia bastante parecida. Yo soy de Villa Gesell. En la escuela teníamos inglés, hasta que terminé tercero del polimodal. Inglés era una materia que no me costaba demasiado porque yo iba aparte a un instituto allá en Villa Gesell, que se llamaba Newton, que articulaba –no se bien con qué articulaba. No sé si con Cambridge o con cual. Nos hacían lo mismo. Venía una chica de Buenos Aires a tomarnos. Hice hasta el nivel *Pre-Intermediate*. Ahí dejé. Y ahí los grupos eran

pequeños, de tres o cuatro personas. Mis papás me mandaban y a mí me gustaba el inglés por otras cosas: la música y los jueguitos. Aparte de que el inglés en el colegio me resultaba más sencillo... En séptimo grado, que cambiábamos a la secundaria, como mis papás son profesores, me cambiaron de escuela para no darme clases ellos. Era una escuela privada.

-¿Y cómo era el inglés allí?

-Y, éramos en un aula como treinta, y el nivel era bastante básico. Teniendo en cuenta que yo iba a particular, para mí era sencillo.

-¿Pero era adecuado para todos los demás?

-Sisi, era adecuado para todos los demás. Eso sí, en lo que articulaba el siguiente año era como un repaso de lo visto el otro año. Al final, todo el primer cuatrimestre te lo pasabas repasando lo anterior. En realidad, ya lo habías visto en el otro. No podías decir “No, ya lo ví”. Quedabas como: “Mirá, este quiere estudiar más”. Pero después te preguntaban cosas que tenían que ver, así que era como escalonado, adecuado.

-¿Y vos Pablo, qué tipo de secundaria tuviste?

-¿Secundaria? Yo hice Polimodal. Hice octavo en la escuela pública y en noveno me pasé a la técnica Nº 2, que articulaba con la Nº 1 en esa época –en 9 de Julio y 25 de Mayo. Y ahí hice el Polimodal con orientación en Informática. En cuanto al inglés, era un nivel bueno, aunque yo no daba mucha atención. Era elemental, era fácil, pero interesante. Mucho vocabulario, mucho tratar de entender –mucho *comprehension*. Eso es lo que yo recuerdo. Y sí, yo...

-Y después terminaron la escuela. ¿Y cómo fue esa decisión de empezar un profesorado de inglés?

-En realidad, siempre me gustó el inglés. Aunque terminé de estudiar todos los niveles (en el instituto) de inglés, nunca consideré ser profesor de inglés. Nunca pensé que llegaría a esto. Me gustaba y yo quería estudiar inglés porque me interesaba, nada más. Más que nada en relación a lo multimedial. Juegos de red.

-¿Y en la facultad, cómo fue?

-Empecé estudiando ingeniería electrónica, pero ni empecé. Aprobé matemática y física, química no (en el examen de ingreso). Me di cuenta que lo hacía más por seguir a mis amigos. Después estuve estudiando Diseño Industrial, que no me gustó. Después Derecho, porque tenía que hacer algo, y finalmente Profesorado de Inglés, porque lo extrañaba.

-Tuviste todo un proceso.

-Sí, un proceso hasta averiguar qué me gustaba.

-Bien. ¿Y vos, Allan?

-El inglés tampoco fue mi primera opción. Estudié tres años de comunicación social en la UBA y si bien me iba bien, me di cuenta que estaba en un lugar que no me gustaba. Tenía que ir y venir de Capital Federal. No me gustaba. Y cuando volví la primera temporada a Gesell, yo ya daba clases particulares de inglés. Mis papás tienen un instituto donde dan todas las materias y yo daba un inglés muy simple, un tercer año. Y cuando empecé a pensar en venirme a estudiar a Mar del Plata pensé: “Comunicación Social no puedo porque solo se da en la privada”, y eso no me interesaba demasiado. Realmente me gustaba dar clases, entonces me anoté en la (Universidad) nacional.

-¿Y qué te motivó a anotarte en la Universidad Nacional?

-Primero, que cuando me puse a buscar, para dar clases de inglés, la idea de que fuera pública. Sabía que estaba el profesorado del IDRA. Y como ya había estudiado en la UBA, prefería seguir con este estilo de estudio. Ya sabía lo que era la universidad. Al principio iba bien. Después se me complicó por un tiempo. Es más, tengo pensado cuando termine acá seguir, tal vez.

-¿Y vos Pablo, cuando decidiste entrar en la universidad?

-No quería perder el contacto con el inglés, pero no con la intención de ser profesor de inglés. Este... a su vez, en esa época yo ya había empezado a trabajar independientemente como técnico en informática. Todo el tiempo que estudié en la facultad ya trabajaba de técnico en informática. Era una mezcla de las dos cosas. Y bueno, me gustaba y quería mejorar, y a su vez estaba enfocado en trabajar independientemente en lo de informática.

-Claro, pero digamos, elegiste la universidad para estudiar eso por encima de otras instituciones.

-Sí, no sabía que existía el IDRA. Para mí el profesorado de inglés, me enteré por otra fuente, por amigos. Para mí era el único lugar donde se podía hacer el profesorado de inglés.

-Y ahora cuéntenme un poquitito sobre esa experiencia universitaria del profesorado de inglés. ¿Qué quedó de eso?

-A mí, la verdad, habiendo estado en la de Buenos Aires, lo de acá, en la parte administrativa me resultó más sencillo, y en la parte de clases lo que me sorprendió, yo venía de una carrera con muchos estudiantes, muchas cátedras, la poca oferta horaria. Porque era una restricción. No tanto para mí porque yo laburo en mi casa. Yo laburo independientemente desde mi casa, pero tenía compañeros que decían: "Uy, esta comisión no la voy a poder hacer". Me acuerdo de una materia en particular, creo que era Escrita 1, que éramos ochenta o noventa, y te pasaban una lista para anotarte donde te convenía y era muy complicado. Porque tampoco era que había un control - "Empiecen por acá, sigan por allá". Se la daban a uno que anotaba a catorce amigos y vos te quedabas ahí.

-Pero como experiencia, conocí a profesores muy copados. Me gustó mucho; mejoré mi inglés un montón. A nivel calidad educativa, creo que es muy buena. Se nota la diferencia. No es por desmerecer acá, en el 19 –ni mucho menos, pero se nota que tiene otro enfoque. Allá no está más pensado para docentes de secundaria, sino para investigadores de la lengua, estudiosos de la lengua, algo de eso. Pero como experiencia fue muy buena.

-La describís como muy buena. Y lo que rescatás es el alto nivel, entonces.

-El alto nivel, el aprendizaje, y la gente. Porque al estar más demandado, más exigido, uno saca lo mejor de uno y conoce gente que labura bien, le pone onda. Eso es lo que más me quedó.

-¿Coincidís Pablo?

-Sí, coincidido con todo lo que él dijo. Es un proceso muy largo, y sí. A veces uno se da cuenta que allá salís siendo un profesor de gran calibre. Y acá, ¿para qué te vas a matar estudiando? Depende de los objetivos de cada uno. Pero sí, el nivel que tenía la facultad lo re-extraño. De hecho quisiera seguir cursando...

-Bueno, vos mencionaste horarios. ¿Alguna otra dificultad?

-Algún sinsabor... las materias del otro año. Son tiempos muy cortos y uno no llega a asimilar, a lograr lo que esperan de uno. En lo organizativo te atrasas mucho. También el tema de la autoestima. Notas muy bajas. No te regalan notas. Todo mal. Hay gente brillante que se las saca.

-Entonces, si pudieras hacer una crítica objetiva, ¿qué dirías que tiene que mejorar?

-La oferta horaria, y el poder cursar materias en el siguiente cuatrimestre. Que se dieran las materias dos veces en el año, en los dos cuatrimestres. Por ejemplo PE1 y PE2 se deberían dar en los dos.

Alan: -A mí no me pasó, pero tengo amigos que han recurzado muchas veces, y que te dicen las cosas mal (los profesores). Esto que te decía, un profesor que ha dicho: "Dejá de hablar porque me sangran los oídos" en una clase. ¡No se dice! "No tenés nivel". Se dice "Tenés que trabajar en esto". Un amigo hace por cuarta vez una materia y la profesora le dice "Estás seguro de que esto es lo que querés estudiar?". Justo hasta hace poco estaba subiendo el estado del Facebook y todos le decimos: "No dejes que elijan por vos". Y no está bueno, porque el docente es el que tiene que darte la cuenta de ese error que vos tenés. Que es cierto, todos los tenemos, pero hay formas y formas de decirlo. Creo que también eso es malo, y se da en otras carreras. "Creo que tenés que trabajar en esto" y no "Callate porque hablas como un nene de jardín. No es lo mismo.

- ¿A vos te pasó algo así?

-

- Que me haya sentido insultado, yo no. Pero sí confío en que es verdad, se lo dijeron a otro. Que digan: "Así, con esa actitud no vas a aprobar. No importa lo que sepas; ya con ser un poco introvertido o callado, perfil bajo". No podés decir eso.

-Ahora que ustedes están cerca de ser docentes se dan cuenta de ciertas cosas.

-Totalmente.

-¿Y cómo fue ese momento en el que hicieron el cambio, qué te motivó, cómo lo decidiste?

-Yo particularmente, me enteré por un amigo, que iba a abrir la carrera. Yo me anoté con (Amiga) y con (nombre de amiga) -que ya volvió a la Nacional (Universidad). Pero no empecé ese año. Me dije: "Voy a intentar un año más en la Nacional" Y si bien aprobé las materias de ese año, notaba que por mi laburo y demás me llevaba demasiado tiempo. Yo ya sabía que quería dar clases en secundario. Al final, volví al 19, volví a dar examen de ingreso porque es un profesorado igual. (Yo, en el medio había hecho un profesorado de teatro). Es otro nivel de exigencia. No es peor ni mejor. Es distinto porque te están preparando para otra cosa. Entonces yo sabía que si bien tenía algunas materias con más dificultad que otras, iba a lograrlo en cuatro años. Fue más que nada por eso, quiero el título cuanto antes. Eso fue lo que me llevó a decidirme.

-¿Y vos, Pablo?

-Yo empecé a trabajar en un instituto, al principio con pocas horas: después me aumentaron las horas. Trabajaba veinte horas a la semana y me dí cuenta que me gustaba un montón. No la administración del lugar, pero sí dar las clases, enseñar. Me dí cuenta que podía hacerlo y era bueno haciéndolo, y me decidí a hacerlo. Después de cinco años de mi primera experiencia enseñando. Lo descubrí muy tarde.

-¿Cuánto tiempo estuviste en la universidad?

- Desde el 2005, con INI, INA, hasta el 2010. Y en el 2011 estaba trabajando, me enteré del 19 (Instituto), me anoté y vine. En el 2012 empecé.

-¿Y qué porcentaje de materias pudiste meter?

-INI, INA, francés, problemática educativa, gramática 1 y 2, oral PE1 y PE2 (que la hice cuatro veces), y me causó una frustración tremenda, muy grande. Fonética 1 y 2, historia. Igual me faltaron finales. Doce materias, casi todas con finales.

-Yo estudié desde el 2009 al 2011, que cursé. La última vez que saqué creo que tengo el 24 por ciento de la carrera. Debo tener nueve o diez materias.

-¿Y entonces fue fácil para vos tomar esa decisión?

-Sí, trabajaba en el instituto de mañana y de tarde. Cuando me enteré de que abrían (el profesorado de inglés) en el 19 de tarde y de noche. También los sábados. Me quedaba para venir la tarde libre, así que no lo dudé.

-¿No te dio nostalgia?

-Sí, me dio mucha nostalgia. Mis amigos. Igual me sigo viendo con un montón de gente. Pero si, lo extraño.

Allan: -Es otro estilo la facultad; es otra cosa. La otra vuelta, me acuerdo fui a llevar un papel, me encuentro con gente en el pasillo, y es otra cosa. Incluso cuando estás cursando, es otra cosa. Capaz que la decisión por eso no es muy fácil. Vos decís: "Estoy pensando en cambiarme" y "No! Quedate, quedate!" "Se puede, se puede". Obvio que se puede, pero yo estoy acá.

-Y de acá, decime para vos ¿qué es lo mejor y qué es lo que podría mejorar?

-Lo mejor es el hecho de saber en qué horarios cursás: de tal hora a tal otra. Está bueno. A mí por lo menos me permite decir: "Bueno, este tiempo lo voy a dedicar a estudiar, este tiempo lo voy a dedicar a trabajar". Me permite administrarme mejor. Creo que eso es lo mejor. Para los que recién salen de la escuela y caen acá sin saber, me parece que el nivel es bueno. Lo que sí, se hace complicado con tanta deserción de la nacional. ¿Cómo articulás los que vienen de ahí y los que vienen de la escuela secundaria? Las primeras materias para nosotros son muy sencillas, o no exigentes. Entonces uno se pone muy relajado, o no le pone pilas todo lo que puede, o algo podría trabajarse ahí. Lo demás, no.

-¿Te reconocieron alguna materia?

-No hice los trámites.

Pablo: -Problemática. No hice los trámites porque no vale la pena, es fácil. Tuve mejores notas. Los programas son diferentes. Ya habíamos escuchado de las chicas que sí les habían tomado alguna materia. Pero a mí me fue mejor. Terminé aprendiendo bien algo que solo había visto.

- Lo bueno es que las materias son anuales.

-¿Qué más les gusta de acá(instituto)?

Pablo: -El tratamiento. Al ser algo más parecido al secundario. El hecho de que venimos siempre los mismos, con el mismo profesor. La relación con el profesor (a menos que surja un problema) es

mucho más sencilla. Y que se den mucho menos los malos tratos entre docente y alumno, o alumno docente, que también puede ser. Creo que eso también ayuda, está bueno.

Allan: -Tendría que haber alguna manera de alternar algunas materias, con un toque diferente. Porque (Expresión) Escrita, cuatro años con la misma docente, es como que siempre con el mismo estilo. Hay que variar. Eso sería algo mejorable. Ahora que tenemos más horas, tres (un día) y dos (otro) se nota que no hay ideas. “Hagamos algo distinto”. Siempre lo mismo te va cansando. En cualquier materia. Acá por ser más abierto, hablamos de literatura, hablamos de cultura, se da para el debate. Vemos un pedazo de un video y charlamos. Pero gramática es escribir ensayo-error. “A ver, hacé este párrafo de nuevo”. Al no haber variedad del docente... Ahí se podría hacer distinto, se le podría poner otro toque. Cultura son dos años, pero hay otra dinámica en la clase.

-Está bueno que hay muchas materias pedagógicas. Está Sociología, Política Institucional está buena porque te enseña toda la parte del sistema educativo, que es esencial. Filosofía...

Pablo: -Tal vez en alguna habría que articular mejor porque repiten textos, temas. Al final te encontrás estudiando el mismo tema en cuatro autores diferentes, pero te cambian los términos. Y vos te das cuenta y decís: “esto es lo mismo que esto”. O expandirlo, o para que no te den lo mismo.

Allan: -Es como que cada profesor es independiente. No trabajan juntos. No se ponen de acuerdo lo que da cada uno. También al ser una carrera nueva. Seguro que se va a mejorar después. Sería bueno que materias como filosofía se dieran en inglés.

° * ° * ° * ° * ° * ° * ° * °

Recording 26

Alan, 28 de octubre 2014

-Allan, vos me dijiste: “El motivo principal por el que decidí hacer el cambio fue por el tiempo”. ¿Podrías ampliar un poquito esta declaración?

-Por un lado el tiempo que me lleva adaptarme a la carrera en la universidad, que tenía tiempos más restringidos, y por otro acá en el 19 (Instituto) aunque no sabés qué cursadas tenés pero te anotás en un turno. Yo me anoté a la tarde, y podía disponer mejor de mi tiempo: de una a cinco de la tarde hacés todo. En cambio en la universidad te tenés que adaptar a la poca oferta horaria de las distintas cátedras. A veces terminabas, como habíamos dicho en la entrevista anterior, perdiendo una materia que no tenía una oferta horaria que se adaptara a tu trabajo en ese cuatrimestre, por ejemplo. A eso me refería con “el tiempo”.

-O sea: al tiempo de tu rutina diaria; yo pensé que te referías al tiempo que te llevaría recibirte.

-Bueno, podría también relacionarse con eso.

-Porque acá empezaste de cero, ¿no?

-Empecé de cero porque las materias que tenía aprobadas, no me tomaban demasiadas.

-Y vos me habías explicado también por las notas.

-Y sí. Acá tengo mejores notas. Acá el promedio me da mejor, pero también puede ser por ese tiempo. Vos fijate que si no podés anotarte en Grammar II porque no te dan los horarios, ya no la

podés hacer en ese cuatrimestre, ya te atrasás una (materia). En cambio acá en el 19, si podés hacer las ocho materias, viniendo al turno que vengas, en cuatro años ya estás.

-Perfecto. Ahora si ya me quedó claro.

.....
Pablo, 28 de octubre 2014

-Pablo, cuando yo te pregunté por qué habías decidido cambiar de institución vos me contaste un montón de cosas que te gustaban de la universidad. Sin embargo, igual tomaste la decisión. Me dijiste que el punto decisivo fue que desaprobaste una materia y tenías que recursarla otra vez. ¿Acá tuviste que recursar alguna materia?

-No, hasta ahora nunca. Si uno se dedica, pasa. Además hay muchas opciones de recuperatorio a fin de año, que te dan muchas más oportunidades para aprobar, y avanzar.

-Bueno, entonces mi pregunta concreta es: soy tu profesora y sé que tenés un buen nivel lingüístico, ¿A qué atribuí el hecho de que tuviste que recursar una o más materias en la universidad?

- Bueno, también me tengo que hacer cargo yo, porque tal vez no le dedicaba tanto tiempo como debería haber hecho.

-¿Estudiabas menos que ahora?

-Si.

-Muy interesante.

-Yo creo que ahora estudio mucho más. Tal vez porque sean ocho materias, y que sean anuales. Pero también hubo un cambio en mí. Estoy más serio.

-Tenés más experiencia como estudiante.

-Si. Antes estudiaba, pero ahora estudio mucho más. En realidad, cuando estudiaba, aprobaba. La materia que más me atrasaba era Proceso de la Escritura II. En esa materia, yo sentía que no tenía la suficiente práctica. Este... y a su vez, como había que recursar, y no era yo solo, MUCHOS tenían que recursar. Si son cien, y pasan veinte, algo extraño hay. Y sí, me parece que a lo largo del cuatrimestre -que es un trimestre- es muy corto el tiempo para que “te haga el click” y uno pueda asimilar y aprobar la materia.

-Bueno, muchas gracias. Listo.

.....
Recording 22

Pablo y Alan

-Hoy les quiero preguntar sobre sus planes para el futuro.

Pablo: -En principio yo pensaba que al estudiar en un terciario no iba a tener las mismas oportunidades que antes, que no iba a poder terminar con mi formación, pero si, hay de todo para

hacer después de esto: maestrías, especializaciones... en la universidad. Y está bueno, lo descubrí este año.

-¿Y tenés ganas de hacer algo más?

-Si, efectivamente. Aunque no inmediatamente.

Allan: -Si, yo estaba pensando en empezar otra carrera, o volver a intentar conseguir el título nacional. Pero voy a seguir estudiando. Si no voy a hacer la maestría- Sé que hay varias opciones pero no sé bien qué voy a hacer. Sé que quiero volver a Gesell, y dar clases allá.

-¿En institutos o colegios?

-Tanto en institutos como colegios. Mi idea es conseguir horas en colegios pero si, ahora estaba pensando: o historia o filosofía, algo (más) voy a estudiar.

-¿Y vos Pablo, qué tipo de trabajo querrías tener?

-¿De trabajo? Concentrarme en lo público, por el beneficio social, para obtener cierta estabilidad. Porque a veces, en el ámbito privado te contratan en negro, y eso no te beneficia. Sin embargo, es lindo trabajar en institutos privados, en colegios también. Pero más allá de eso, es mejor ubicarse a nivel laboral en escuelas públicas.

-¿Y en qué niveles te gustaría enseñar?

-En todos. Hasta ahora no tengo mucha experiencia docente. Por lo menos chicos, de primer ciclo. En institutos, de cualquier nivel. Adultos también. No tengo problema.

Alan: -Yo también. Si bien no tengo experiencia con adolescentes en escuela, si trabajo preparando adolescentes para materias que tenían que rendir; inglés sobre todo. Y sí, creo que quiero dar clase en cualquier nivel. Sé que quiero trabajar de profesor de inglés, en cualquier ámbito, y en cualquier nivel.

-Bueno chicos, gracias. Genial!

.....

En un e-mail a Alan:

1. *¿De qué manera crees que todo el trayecto de tu formación, (incluyendo la parte de la universidad) va a impactar en el docente que serás?*

Respuesta de Alan:

Creo que todo mi trayecto de formación me va a permitir ser un docente más comprensivo y empático con los alumnos. No permisivo, pero si lo suficientemente atento para encontrarle la vuelta a esas dificultades que a veces bloquean el aprendizaje. Tantos estilos de profesores diferentes (en comunicación social, en teatro, en inglés) me permiten sacar las cosas positivas y las que considero negativas desecharlas. Creo que también el aprendizaje de mis compañeros, de sus puntos de vista, de poder plantear una misma situación desde otro lugar me va a ayudar a ser un

mejor docente. En el fondo me gustaría lograr que los alumnos me recuerden como un buen docente, inspirar a alguien a seguir la carrera de la docencia y poder compartir el inglés con los alumnos sin que lo sientan una obligación, sino dándose cuenta que saber un nuevo idioma es conocer una nueva forma de acercarse al mundo con otros lentes que cambian los pensamientos la forma de articularlos.

o * o * o * o * o * o *

En un e-mai a Pablo:

15 febrero, 2015

1. *Una cosita me quedó contradictoria. Yo entendí entre líneas que quisiste decir algo así: que el nivel de la universidad es muy bueno, muy alto, te exige, y eso te hace esforzar al máximo. Mientras que en el instituto "¿para qué te vas a matar?" (supongo que esto significa que con menos esfuerzo aprobás igual). Pero más adelante mencionás que en realidad ahora te va mejor porque estás más estudioso. ¿Crees que se regala nota en el ISFD? Te gustaría que fuese más exigente?*
2. *¿De qué manera crees que todo el trayecto de tu formación, (incluyendo la parte de la universidad) va a impactar en el docente que serás?*

Respuesta de Pablo:

Estoy un poco arrepentido con esa respuesta. Sobre todo con el "¿para qué te vas a matar estudiando?". Quizá en ese momento no me había dado cuenta pero cursar ocho materias requiere de un gran fuerza de voluntad. Además, tiempo después de la entrevista, tuve que hacer un gran esfuerzo para rendir los finales durante diciembre y también puede apreciar el esfuerzo que mis compañeros hicieron.

Si bien reconozco que el nivel de la universidad y la exigencia son mayores, no creo que en el ISFD19 se regale nota o se exija poco. considero que las exigencias en la UNMdP y el ISFD19 son acorde al profesional que se forma en cada una de ellas. En la UNMdP se forman profesores de inglés preparados para desenvolverse en cualquier ámbito de enseñanza. En el ISFD19 se forman profesores para primaria y secundaria del sistema educativo argentino (aunque, como dije en la entrevista, no creo que esto restrinja el crecimiento profesional del egresado). En cuanto a las notas, creo que los alumnos del instituto en general reciben notas justas. Durante el año se trabaja mucho, aunque se pierdan muchas clases, muchos trabajos prácticos, mucho trabajo en clase, mucha lectura de material, dos parciales, todo en materias anuales que permite al alumno asimilar el contenido más efectivamente e incluso le da oportunidad al docente a reestructurar su manera de dar clases para que los alumnos logren cumplir los objetivos de la materia. Hay todo un año lectivo para hacerlo. Luego, al momento de presentar un final, el alumno puede preparar un tema relacionándolo con otros temas de la misma materia e incluso con temas de otras. Y siempre hay exigencias. Siempre hay fechas de entregas, siempre hay presentaciones, siempre hay material para leer (aunque la mayoría siempre este

retrasado) que se tienen que cumplir y casi siempre lo hacemos. Todo eso, multiplicado por ocho. Y a veces alguna materia se descuida para darle prioridad a otra es bueno saber que se cuenta con recuperatorios.

Entonces, al final del año, si un alumno se esforzó en los trabajos prácticos, asistió a clase y participó, estudió y le fue bien en los parciales, luego al presentarse al final preparó un tema de manera apropiada demostrando entender cómo encaja con los temas vistos en la materia y con las demás merece una nota que refleje ese esfuerzo. Muy pocos recursan, muy pocos desaprueban, pero esto no ocurre porque se regale nota, sino porque hay tiempo para que el esfuerzo de frutos.

Mi formación en la universidad principalmente incremento mi nivel de inglés de manera considerable. Esto lo considero de gran importancia ya que me da la posibilidad de ser considerado para trabajar en institutos privados, que generalmente son más exigentes con el nivel de idioma de los docentes. Estudiar en la universidad también amplió mi círculo social. La manera en que se dictan las materias abre la posibilidad de conocer mucha gente y esto eventualmente es beneficioso ya que entre el círculo de amistades, mutuamente se informa de noticias relevantes para la docencia, se recomienda y se da buenas referencias para poder conseguir trabajo.

En cuanto a mi formación en el ISFD19 el impacto fue en mi práctica como docente. En el instituto se destaca el énfasis que se hace en formar docentes que aprecien la educación pública y quieran insertarse en ella. Esto es importante para mí porque la educación pública puede llegar a ser intimidante tanto como en la práctica como en lo administrativo. Afortunadamente, a lo largo de la carrera se quita ese miedo y se motiva a participar en la lucha por el sistema educativo público. Esto se logra con el constante contacto con las escuelas públicas desde el primer año y las materias que nos hacen reflexionar sobre el rol del docente. También en la carrera se busca fomentar en los futuros profesores de Inglés el hecho de que no solo enseñamos un idioma extranjero, sino que también tenemos que enseñar a los alumnos a ser ciudadanos críticos y democráticos.

Lucia

Recording 15 Junio 16 2014

-¿Cuándo empezaste a estudiar inglés; cómo te conectaste con el idioma?

-Empecé a los ocho años, pero con la idea de viajar. Yo quería ser azafata. Estudié un montón de años en la Cultural (Inglesa), en el secundario, pero nunca lo pensé como en una carrera. Después del secundario estuve tres años sin estudiar nada. Y eso que fui la mejor alumna, la abanderada. Nunca dejé de estar en contacto. Rendí el First Certificate pero nunca me lo había planteado.

Entré a la Universidad Nacional a los veintiún años, estuve allí cinco años, y tengo el setenta por ciento de la carrera aprobada.

-Es bastante. ¿Y por qué fue que no seguiste estudiando?

-Yo dejé de estudiar cuando viajé al exterior. Me fui desenganchando no solo de la universidad, sino con Argentina. Después de mucho viajar volví, y el trabajo que tengo ahora... pensé en algo para el futuro. Intenté volver a la universidad, pero los horarios son terribles (no me permitían trabajar). Y además ya sentía como que ya “no pertenecía”.

-¿Qué fue lo mejor de esa experiencia mientras duró, y ahora tiempo después qué te quedó?

-Fue muy positivo, aunque muy traumático, especialmente el primer año. Más que yo venía siempre acostumbrada a ser abanderada o escolta. En la universidad era una más. Fue difícil.

-Pero aprendí a estudiar, a manejarme sola, a resumir, interpretar. A mejorar mi nivel de inglés. Ahora me doy cuenta todo lo que aprendí en la universidad. Como escribo, hablo, todo lo aprendí ahí. Yo estoy haciendo un repaso acá.

-¿Y lo menos bueno de estudiar en la universidad?

-En la universidad es casi imposible trabajar, y a cierta edad las prioridades cambian: el trabajo está primero.

En la universidad alcanzás un nivel muy perfecto pero está muy lejos de la realidad, de las aulas, del colegio público. Te hace dudar si realmente querés ser profesora o no.

-En la universidad hay más competencia. Uno se hace más independiente e individualista.

-Los cuatrimestres son muy cortos.

-Y después viniste acá.

-Y de acá, no sé cómo me enteré. La franja horaria me iba mejor con mi vida. Un tema de la edad. Vine a los treinta y dos.

-¿Cómo fue esa transición?

Pasaron ocho años, yo maduré. Cargué con el karma de que todos te dicen: “Hacelo en la Universidad Nacional”. Pero con lo que tiene que ver con lo pragmático “Sí, hacelo acá”. Pesó un poco. No hubo transición en mi caso. Yo había perdido el ritmo de estudio, fue empezar de nuevo.

-¿Qué es lo que más te gusta del ISFD?

-Acá hay menos competencia y menos “egos”. Esa actitud de tratar de resaltar por sobre los otros acá no existe. Acá es un GRUPO. A mí, al principio me costaba. Soy algo antisocial, rara, y la idea de tener un profesor, todos en el mismo aula no me gustaba. Pero como funcionamos como equipo me encanta. Todos tenemos un weak point y un strong point y con todo nos ayudamos.

-Después el enfoque acá (ISFD) está más cerca de la realidad. Desde primero y segundo (año) y ahora con las prácticas descubrí la vocación docente.

-Acá todos aportamos desde distintos lugares. Desde la experiencia de viajes, o de haber hecho otras carreras, o de vida, porque tenemos distintas edades. Como (nombre de compañera) sabe de arte porque ella estudió. O los chicos saben de tecnología. Es más rico. Todos aprendemos de todos. En la universidad no hay espacio para eso.

Hay un clima. Se establece un vínculo.

-¿Y lo que menos te agrada del terciario?

-Para mí, sí. En lo educativo es más bajo acá. Uno decide cuanto quiere aprender. Uno es más responsable a esta edad. Pero tiene que ver mucho con los profesores. Algunos preparan bien las clases, te motivan y se preocupan porque aprendas y te exigen acorde a eso. Y otros no. Algunos son un tanto mediocres, no se preparan y repiten contenidos, y no exigen. Repiten contenidos a nivel curricular. Tal vez es porque la carrera es nueva. Va a mejorar. No hay veedor de la carrera como los TAIN en otras carreras.

-¿Qué esperás de tu futuro profesional, dónde querés trabajar?

Yo también soy defensora de escuela pública. Creo que uno tiene que probar para ver bien donde mejor encaja uno. Lógico que si sale una oportunidad laboral... Al principio uno agarra lo que venga. No quiero chicos chiquitos, prefiero los grandes.

-Mi idea es seguir perfeccionándome, y combinar esto con mi otra pasión: la hotelería, la cocina. Lo hago con mis compañeros (en el hotel que trabajo) y me encanta.

.....
Recording 18 y 19 Florencia

8 de agosto 2014

-Florencia, ¿cómo te conectaste con el aprender inglés, fue de chica, de adolescente?

-Yo empecé primer grado en un colegio privado, y ahí tenía inglés y me gustaba. Pero cuando estaba en segundo el colegio cerró y me tuve que cambiar al estado. Y después tuve inglés de nuevo en cuarto grado y siempre me gustó, pero pude recién ir a particular a los trece años. Y de ahí a los quince quise estudiar traductorado, pero en Mar del Plata había profesorado en el ámbito público entonces me decidí por el profesorado. Ahora tengo veintiocho, y voy a estudiar toda mi vida. Lo supe desde muy temprano. No tuve que pensar. Siempre tuve pasión por esto.

-¿Eras buena alumna en la escuela?

-Sí, era buena alumna. Tuve mejor promedio en noveno grado y en el Polimodal, (ya no existía la la secundaria). Pero cuando llegué a la facultad empecé a desaprobado un montón y nada que ver a lo que era en el Polimodal. Yo entré con un nivel bajo de inglés. Aunque me iba bien en el instituto donde yo había estudiado, pero no se corresponde ese nivel con el que te exigen en la facultad. Reconozco que hay muchos chicos que sí lo logran, tienen mucha capacidad, pero no fue mi caso. Desde la primera vez que escuché hablar en Inglés me gustó.

-¿Cómo era el inglés que aprendiste de chica, en el instituto?

-Yo vivía en San Bernardo, a tres horas y media de acá, y allá no había profesorado. Aunque me enteré que en Santa Teresita sí había uno pero en una sola comisión. Y bueno, todos los que pueden se vienen a Mar del Plata a estudiar. Vi que había profesorado y me anoté.

-¿Cómo fue esa experiencia en la universidad?

-Me gusta la universidad. De hecho, si termino este profesorado me gustaría seguir haciendo materias en la universidad. No dejé la universidad porque no me gustaba como se daban las clases. Yo me cambié porque quería tener el título. Mi experiencia en la facultad, tengo un poco de dolor y frustración. Me dejó una falta de confianza, una auto-estima baja, un desastre. Aunque yo empecé y al principio me costó mucho, después hubo otras materias como Proceso de la Escritura

I y Proceso de la Escritura II que no las tuve que recurrar, pero igual me decidí a cambiarme cuando abrió el terciario. Ahora ya pasaron cuatro años, sacando la cuenta. Aunque tuve que empezar de nuevo, igual me termino recibiendo antes que si me quedaba. Hay una chica que estaba conmigo y recién aprobó Comunicación Avanzada. Y será un año que le queda, pero ese año se puede multiplicar en varios más. Y yo, si Dios quiere en un año lo termino. Cuatro años empezando de cero. En la universidad necesitás un milagro para terminar en cuatro años.

-Trató de pensar en lo bueno que te quedó de esa experiencia.

-Lo bueno que me quedó es el nivel. Aprendí muchísimo. Cosas que en el terciario no se ven, no se dan. No me arrepiento de haber ido a la facultad. Es más; quiero volver para seguir mejorando. Materias específicas como Literatura, historia, y seguir estudiando para mejorar. Materias como Fonética, Escritura, que solo lo podés aprender en la facultad. Por ahí podés ir a una profesora particular. Pero no. La universidad es un centro global de estudios que no vas a encontrar en otras partes. Está muy bueno. Y reconozco el nivel que tiene, el prestigio, y aprendés. Porque yo aprendí un montón de contenidos que en el terciario se ven muy leve. Porque no hay mucha carga horaria en las materias de inglés. No son específicas. Por ejemplo tenemos (Expresión) Oral, una materia que abarca más, no es específica como fonética. Lo llegamos a ver, pero muy poco. Y se puede mejorar en el terciario, pero no al nivel de la facultad. Está bien que en la facultad terminás aprendiendo porque lo hacés tres veces a la materia. Al principio no se nota la mejoría, pero haciéndola tres veces... sí.

-¿Si aprendiste tanto porqué pensás entonces que no pudiste concluir exitosamente la carrera? Cual fue el motivo?

-Yo atribuyo mi falta de éxito en la universidad al sistema. Porque cuando yo llegué en el 2005, yo estaba haciendo INI(Inglés Nivel Intermedio) y un profesor me dijo: “Y, el sistema es perverso. Van a entrar trecientos, van a quedar treinta, y de esos treinta quedan cinco y se va a recibir uno”. Y bueno, yo estuve casi seis años en la facultad y yo no soy ese uno, soy de los doscientos noventa y nueve que quedaron afuera. Es el sistema porque ahora yo pienso: “Es verdad, no se pueden recibir todos. Tienen que recortar, o hacerlo más difícil, o llegar realmente los mejores. Pero también hay “mejores” que no llegan. Que yo me quedo...(no lo puedo creer). Son super-inteligentes, con super-capacidad, no entiendo como dejaron.

En mi caso no fue una materia que me trabó. En esa época tuve problemas de salud, y me recomendaron no seguir. No sé, como que venía cansada. No me trabó una materia, porque yo ya abrí puertas con las materias que aprobé. Podía hacer Literatura e Historia. No estaba trabada. Y todo lo que me costó al principio, mi nivel subió y me ayudó para seguir pasando. Pero igual decidí cambiarme. Me costaron INI, INA, (Nombre de dos materias) (la desaprobé tres veces), (Nombre de materia) también la desaprobé. Con otros alumnos sí, hay injusticias que ocurrieron. No fue mi caso. Yo estaba cansada. Me queda el sentimiento de frustración. De estudiar, pero igual desaprobando.

-¿Qué es lo que más le criticarías a la universidad?

-Ahora que pasaron cuatro años veo las cosas de otro modo, pero cuando estaba en la universidad pensaba que eran medio monstruos algunos profesores, porque como te lastiman el auto-estima. Pero yo ahora veo las cosas mejor. No lo hacen a propósito. Una profesora me dijo: “No es con vos, sino con todos los que están en tu misma situación”. Capaz que ellos tienen que ser así porque tienen que quedarse pocos, los mejores. Más que nada critico el no apuntar al auto-

estima, y a la confianza del alumno. No tener en cuenta ese factor tan importante a la hora de aprender un lenguaje, en generar confianza en el alumno.

-¿Cómo fue el momento en que te decidiste a cambiar de institución?

-El momento decisivo. Se venía hablando de que se abría (el profesorado de inglés terciario). Y yo en ese momento tuve un problema de salud, que perdí la razón y estaba con psiquiatra. Pero yo no hice caso e hice (nombre de materia) y otra materia más. Y estaba muy mal, no en condiciones de cursar. Pero no podía dejar porque me gustaba. Me encontré con (nombre), una amiga que me dijo: "Yo me voy a pasar". Nos dimos la mano y cerramos un trato. Yo no estaba mal porque había aprobado (nombre de materia, la más difícil) pero igual, (nombre de amiga) me dio la fuerza para pasarme. En ese tiempo yo no quería tomar medicación, pero cada vez que dejaba, volvía a caer. Era noviembre, la volví a tomar y me vine a dar el examen de ingreso. Yo me dije: "Dios, si tengo que seguir con esto hacé que apruebe el examen, pero sino hacémeo desaprobar, no sigo más". Necesitaba una señal, y aprobé. Y eso que habían pedido un ensayo y yo hice un párrafo (de los nervios). Pero estaba dentro de todo bastante bien y me saqué notas altas. Y eso que no estudié para el ingreso. Está bien que había estado estudiando un montón de tiempo en la facultad. Y seguí. Por ahí influyó mi problema de salud. No estoy segura, no sé pero por ahí tuvo que ver el estudio. O fue algo genético, por ahí tanta exigencia disparó eso. No soy la única que termina con problemas de salud por la facultad. Conozco muchos otros casos, con gastritis, depresión. Influye un poco. No sé si fue mi caso, me ayudó a decidirme a cambiar.

En este lugar, en el instituto me devolvió la confianza. Yo estudio y apruebo, en la mayoría de los casos. Está bien, si yo no estudio, lo entiendo. Pero si estudio sé que me va a ir bien. Y saco notas altas. Yo a veces espero un cuatro y recibo un ocho, un nueve. Me han tocado profesoras de la facultad que por ahí yo no aprobaba, y ahora sí. Ahora estamos teniendo una profesora de la facultad con la que yo no aprobé un examen. Pero las que aprobaban con notas altas apenas sacaron cinco. Está midiendo con una vara muy alta. Pero, bueno. Estamos en cuarto año y por ahí tienen que ser así. Igual, me cambió el auto-estima.

-Bien. Ahora hablame un poquito del instituto. ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Lo recomendarías?

-Si querés el título, si querés trabajar, vení al instituto. Después si alguien quiere anotarse en la facultad y hacer materias, también va a poder. Ahora si tienen la vida solucionada, los padres la mantienen, dedícate a estudiar en la facultad.

En el instituto, al vos formarte de otra manera, vas a dar clase de otra forma. Porque ahí, en la facultad yo iba a transmitir otra cosa a los estudiantes. Pero acá, al formarme así voy a ser otro tipo de docente. Por ahí iba a ser muy exigente si salía de la facultad. No pondría notas altas. Uno repite patrones, lo que le pasó en la biografía personal, lo repite. Y pedagógicamente, te prepara muy bien el instituto. Desde primer año las observaciones, muchas materias en español que te ayudan. Y pedagógicamente le pasa por arriba a la facultad. Y al final de los dos lados hacés uno. Tenés materias que en la facultad no tenés y que también hacen a la formación de un profesor.

-¿Y a nivel humano y social?

A nivel humano, me quedo con el instituto. Los profesores están igual a vos. En la facultad son más serios. Con los compañeros, al vernos todos los días de una a cinco nos hicimos mejores amigas con (nombre de dos amigas) aunque nos conocemos hace diez años. Es como el secundario, se creó una amistad, se refuerzan los vínculos. A mí me benefició. Allá es difícil hacerte amigos. Eso ayuda en el aprendizaje. Todo mi curso es unido. Compartimos un Facebook donde nos ayudamos

con resúmenes, preguntas, dudas. Si alguna falta preguntamos qué pasó. Eso en la facultad no pasaba. Y eso te ayuda si te pasa algo. Te da ánimo, no te deja caer. Festejamos juntas. En la facultad no te hacés amigos porque estás dos horas nada más. Acá hay recreos.

-¿Qué cosas podrían mejorar en el instituto, qué le cambiarías?

-Sí puede mejorar el instituto. Le falta espacio físico. No noto problemas en la carrera. Quiero mi título; no me importa ya si pierdo clases o cosas. Hace diez años que estoy estudiando ,es hora de cerrar un ciclo.

-¿Cómo ves tu futuro profesional, en qué querés trabajar?

-En el futuro quiero seguir trabajando en un instituto privado donde estoy. Quiero trabajar en colegios, me gustaría trabajar en un jardín, probar en colegios privados y públicos. Probar todo, y en un futuro, cuando tenga muchos años, me gustaría llegar a dar clases en la facultad.

Fue una buena decisión. El primer año te cuesta un montón. Después de haber ido a la facultad, donde te sentías grande, tener que estar sentada cuatro horas no te gusta, hasta te aburrís. Pero cuando empezás a sacar buenas notas, empezás a avanzar, ves la recompensa de tu esfuerzo.

En un e-mail a Florencia:

-Tu formación profesional incluye un largo recorrido en dos instituciones (y en la vida).¿De qué manera pensás que todo eso va a impactar (o impacta)en tu forma de enseñar, en tu desempeño profesional? Crees que todo lo bueno, (y lo no tanto) que viviste de estudiante va a tener un efecto cuando te toque a vos ejercer el rol docente?

Respuesta de Florencia:

Este año empecé a ejercer como docente y siento que soy yo misma, es decir no me parezco a las profesoras que tuve pero si reconozco que aplico inconscientemente algunos métodos, formas o estrategias que internalice de ellas/os. Creo que se llama autobiografía personal, uno enseña de la forma que fue enseñado. Este año me di cuenta que era importante y necesario el hecho de haber pasado por la facultad y hacer fonética tres veces porque los alumnos te piden que les enseñes fonética y te elogian tu forma de hablar. La semana pasada estaba leyendo un pequeño texto a un grupo de alumnos y una alumna me dice: “ay cuando lleguemos a hablar como usted” y yo les dije: “ustedes van a hablar mejor que yo”. Y esta frase se la escuche decir a un profesor de Instituto Bíblico. Indudablemente transfiero las cosas buenas que recibí y recibo. Este año también me di cuenta que fue importante y necesario mi paso por el terciario porque tenía que recomponer mi autoestima y saber que existen otras varas para medir el desempeño de un estudiante. Yo soy el resultado de todos los docentes que hubo, hay y habrá en mi vida. Siempre voy a impactar a mis alumnos con lo que yo aprendí y aprendo de otros docentes o personas.

Recording 27 Marisa

30 de octubre

-Contame como fue tu primera aproximación al inglés: Cómo fue que aprendiste, cuando eras chiquita, cuando empezaste a estudiar. Porqué te empezó a gustar.

-En realidad, empecé a los doce años. Mis padres me obligaron a ir porque yo no tuve inglés en la primaria y ya estaba por empezar la secundaria, a los trece iba a tener inglés por primera vez. Al principio me resistí porque tenía mucho miedo. Pero ellos me obligaron y la verdad es que me enganché super-rápido. Y bueno, empecé justo antes del secundario, no sabía una palabra y me iba a sentir re-perdida, según mis padres. Y en realidad me hicieron un bien muy grande.

-¿Y en la escuela cómo te fue?

-Y en la escuela, como ya había estudiado un año, le había cazado la onda rápido. No hablaba nada, ni una palabra todavía, pero con el vocabulario y la gramática me llevé bien, me fue re-bien.

-¿A qué secundario fuiste?

- Al Instituto Don Orión

-¿Y cuántas horas de inglés tenías por semana?

-Uy, no me acuerdo. Cuatro, creo. Dos un día y dos en otro.

-¿Y cómo fue que te decidiste estudiar profesorado de inglés en la universidad?

-La verdad es que no sabía que quería ser profesora. Solo estudié inglés cuatro años. Y entré al profesorado en la universidad después de probar otras carreras. La razón por la cual ingresé fue un poco curiosidad de saber cómo era, si era tan difícil como decían, y para mejorar mi nivel dado que no podía pagar un instituto privado. Siempre tuve mis reservas respecto de los institutos privados.

-¿No entraste al profesorado directamente después de la secundaria??Qué estudiaste antes?

-Entré (al profesorado) a los veintitrés. Estudié dos años de Letras y un año de arquitectura. Después me metí en inglés. En realidad no podía pagar un instituto de inglés para mejorar mi nivel, y me metí en la universidad. No tenía idea de cómo era. Fue medio inesperado. A lo que me refiero es que no entré para ser profesora. Así arranqué, estudié unos años, hasta que desistí.

-¿Por qué elegiste la universidad y no algún otro lugar para estudiar inglés?

-Porque los institutos privados son pagos. El instituto 19 todavía no estaba en funcionamiento y lo único que había era la universidad. Si bien le agarré la mano y me fue re-bien desde el principio, no sabía que tenía un nivel tan alto de exigencia.

-¿Bueno, me podés decir qué es lo que más te queda de esa experiencia??Qué es lo que más te gustó?

-Aprendí un montón. Aprendí a estudiar...Es todo muy apurado...a ir rápido a rendir, no tanto aprender. Mucha información de pronto. Y uno siente que no aprende. Uno solo alcanza a rendir y aprobar. Pero te das cuenta después que al comienzo sobre todo le ponía todas las pilas, hacía todo, a pesar de tener un buen nivel, oral y escrito, siempre fui una alumna del tipo que está sentada en el primer banco y todo el tiempo participando. Aunque después no fue tan así.

-¿Y por qué motivo dejó de ser tan así?

-Creo que depende mucho de quien tengamos en frente, cuáles son las intenciones del docente, si el docente valora el esfuerzo del alumno. Había profesores que yo realmente sentía que eran buenos profesores porque se interesaban por las personas que tenían ganas de aprender. Tengo un recuerdo muy lindo. De esas docentes yo tengo un buen recuerdo, de las otras –realmente me quitaron ganas de seguir yendo. Me encantaba ir, yo no faltaba nunca. Escuchar, anotar todo. Me gustan mucho las clases que son, tipo, ¿cómo se le dice? –Sí, eso, expositivas, magistrales. Cuando tenés una persona que sabe mucho, y habla las dos horas, y a mí me encanta. Yo tomo nota. Me encanta escuchar a las personas que saben. Aprendo mucho de eso, y bueno. Qué se yo... Las otras profesoras me quitaron la motivación de ir a cursar y aprender. De repente empecé a sentir que no era mi lugar, me sentía incómoda, tonta (perdón por la palabra), como si no me diera la cabeza o no tuviera condiciones para estar ahí.

-Ahora contame lo que menos te gustó.

-Y menos, en general, la presión. Bah, lo que YO sentía. Respecto a los compañeros, y sobre todo en exposiciones orales. Sobre todo porque yo considero que dentro de todo no hablo tan mal. Soy muy exigente conmigo misma. Y la misma presión que yo misma me pongo, siento que los demás me ponen. Me están observando, juzgando y criticando. La presión de los compañeros era lo que más me mataba. Mucho más que estar rindiendo un parcial con tres docentes. Me acuerdo tener experiencias re-lindas, super-relajadas. Pero frente a mis compañeros, no podía. Me quedaba muda, incómoda.

-¿Y acá no te pasó eso?

-Un poquito, pero mucho menos. El ambiente es muy distinto. A veces siento nervios, pero voy para adelante, no abandono; en la universidad abandoné por no soportar la presión, muy triste. Los nervios son por la presión que uno se pone, soy extremadamente exigente conmigo mismo, nunca salen las cosas como quiero, en mi cabeza siempre aparecen de una manera y trato de llegar a eso, a veces me sale algo parecido.

-¿Te estresaban más los compañeros que los docentes?

-Bueno, no. Algunos no se preocupaban por el alumno. Que yo entiendo que un docente tiene muchos alumnos y no se va a ocupar individualmente de cada uno, en cada curso. Pero a los que tienen realmente ganas de aprender, por ahí podrían darles un poquito más de bolilla. Qué se yo. Responder a sus consultas, a tratarlos correctamente... Me estresaban más los compañeros, sí. Aunque hubo dos docentes que me ponían extremadamente mal, no me gustaba cursar con ellas para nada!! Personas que me ponían muy mal por sus formas, porque señalaban, porque te obligaban a hablar y yo si no tengo nada que decir, no hablo. Si quiero, opino. Si veo a mi profesora desmoralizada porque NADIE participa, ayudo con la clase. Pero las actitudes de esas dos docentes me trababan y anulaban, quería esconderme o irme; una sensación horrible.

-¿Te pasó que no te hayan respondido alguna inquietud que tuviste?

-Me pasó que me han dicho por ejemplo: “Y, tu parcial está para un nueve pero te voy a poner un ocho, así no promocionás con un siete. Me ha pasado eso. Que te dibujan la nota y encima te lo dicen en la cara. Me ha pasado que están dos docentes evaluándome y una me dice: “Tenés un seis” y la otra me dice: “Tenés un cinco” y con un cinco no promocionaste la materia; necesitás un seis, entonces vas a examen final. No sé si es que no hay comunicación entre los docentes, o

porque juegan con nosotros. No sé si define tu futuro una situación tan extremista, pero el alumno está estresado en una situación de examen y que te digan “Lo siento, vas a examen...”. Que te traten así no es muy lindo y te quita motivación porque decís: “¿Para qué estudio tanto, para qué me esfuerzo tanto, para qué demuestro que quiero aprender?” si al final... No solo el esfuerzo; es querer aprender. No solo es estar ahí. Para el docente también debe ser horrible tener un curso que están todos sentados, que no te devuelve nada. Que no te responde. Que no participa. De la misma manera el alumno también quiere aprender. Mucha gente va a pasar el rato.

-¿Y qué le criticás en general a la universidad?

-Que... como que no personaliza cada caso; sos un número. No les interesa el caso particular de cada uno. Yo sé que no se puede atender a las necesidades de todos. O hacer concesiones. Pero te sentís como que sos una más, que tu esfuerzo no vale. Que si tenés ganas de aprender, a nadie le importa. Que tenés que estudiar solo. Que te tenés que formar solo porque nadie tiene ganas de responder o de prestarte un poco de atención. Y estoy hablando puramente de lo que es puramente enseñanza-aprendizaje. No estoy hablando de cuestiones personales.

-Ahora que estás más próxima a ser docente podés evaluar el accionar de algunos de tus propios docentes.

-y sí. La verdad que sí. Observando a nuestros propios docentes nos damos cuenta de quien prepara bien sus clases, quien tiene ganas de hacer bien las cosas. Hacen clases interesantes. Que a veces pueden salir, y a veces no, pero que te muestra que tiene la vocación docente. Hay otra gente que solamente va para cobrar el sueldo. Y vos te das cuenta porque hacen exámenes que no tienen nada que ver con lo que en teoría se vio en el año. Sobre todo en lo pedagógico.

-¿Pero estás hablando de la universidad o de acá?

-No, ahora estoy hablando de acá. No, y allá (Universidad) también pasa eso de que “Acá está el examen, resóvelo”. No importa si analizamos una actividad similar a la del examen o no. Eso no importa. “Esta es la actividad, y hacelo, arreglate”. Total volvés el año que viene.

-Contame Marisa como fue el pase. Como hiciste la transición de un ámbito universitario a uno terciario?

-Y me pasó en un año que rendí mi primer final y lo desaprobé. Y eso me desmotivó mucho porque ni siquiera tuve un verdadero feedback o devolución de porqué desaprobé. Porque era un final. Que yo considero que por lo menos para un cuatro, estaba.

-¿Era una materia de primer año?

-Sí, (Nombre de materia). Y también me pasó otra vez esto que las profesoras no se decidían si me ponían un cinco o no, y me dije: “Acá no me recibo más”. En estas condiciones...

-¿En otra materia de primer año, esto segundo?

-Ya ni me acuerdo. En (nombre de otra materia). Eso me re-desmotivó. “Hice click” y dije: “Hace como mil años que estoy acá”, o sea yo hacía materias para mejorar mi nivel, tampoco era para recibirme. Uno empieza a pensar que no encuentra un trabajo seguro, y oye por ahí que la docencia te puede brindar una cierta estabilidad y sentía que en ese lugar no me iba a recibir nunca más. Me enteré del instituto 19, que no es arancelado, y dije: Bueno, no sé, quizás ahí, haciendo un esfuerzo super-enorme en cuatro años me recibo.

-¿Después de cuánto tiempo en la universidad?

-Seis años, si

-¿Y qué porcentaje de la carrera lograste completar?

-Treinta por ciento. Porque me trabó el final de (nombre de materia). Se me vencieron un montón de cursadas, no podía cursar otras materias que eran correlativas con esa...

-¿Perdiste cursadas que estaban aprobadas, por vencimiento?

-Si.

-¿Y cuantas veces desaprobaste el final?

-Una. Porque también lo pateé para adelante. Porque le tenía un poquito de terror. Porque nunca había rendido un final.

-Promocionaste un montón de materias, y este era la primera vez que rendiste un final.

-Igual tenía otros finales pendientes.

-Lo postergaste. Cuando lo rendiste, te fue mal, y perdiste cursadas porque se te vencieron.

-Si.

-O sea el sistema de correlativas te perjudicó.

-Sí, exactamente.

-Bueno. Y entonces ante esta situación te mudaste acá. ¿Fue una decisión fácil?

-No fue una decisión fácil porque me acuerdo que me enteré de esto en el 2011 y decía; "No, no. Es bajar de nivel, es bajar de nivel". Me negaba a considerarlo cuando no tenía ni idea del programa, la forma de las materias, nada. Pero sabía que pasarme al 19 era una forma de rebajarme y no quería, no quería. Y bueno hasta que "hice click" y tomé la decisión. Pero una vez que tomé la decisión me puse las pilas, y lo hice todo con ganas desde el primer día. Por eso hago todas las materias, vengo todos los días, le pongo todas las ganas, cumplo con todo lo que tengo que cumplir. Rindo todos los parciales y estudio todo lo que puedo.

-¿Y cómo te está yendo?

-Por suerte me está yendo bien. Tengo todo primer año adentro, con finales. Y ahora estoy terminando de cursar segundo. La única que se puede promocionar, la promociono, y por suerte sigo en carrera con las ocho materias que estoy cursando.

-¿Qué es lo que más te gusta de este instituto?

-lo que me gusta es que las materias están bien organizadas y el mismo sistema no te permite atrasarte. Pienso que es inútil cursar siete materias y dejar una pendiente porque perdés todo un año. Y las materias que dejás se te pisan con las del otro año. En ese sentido pienso que está bien organizado. Incluso en el sistema de finales. Si no tenés todos los finales de primero, no podés cursar tercero. Entonces te obliga sí o sí estar medianamente al día, y bueno, llevar un orden, y finalmente terminar la carrera en el tiempo que uno debería hacerlo.

-Y además de eso, ¿se te ocurre alguna otra cosita?

-Por ahí al cursar tantas materias juntas, estamos muy mal con las fechas, Rendimos dos parciales juntos el mismo día, y hasta un TP, todo junto. Pero al mismo tiempo, al hacer todo junto es como que también por eso lo podés hacer. Porque no perdés el ritmo. Porque si fuera dos veces por semana, perderíamos el ritmo de lectura, de estudio, de todo. En cambio al cursar todos los días, venir todos los días te obliga a seguir el ritmo. Y eso me parece que es positivo.

-Bien. Y bueno, ahora lo negativo. ¿Se te ocurre algo de este instituto?

-Yo trato de mejorar mi nivel, de aprender. No subestimo ninguna. Desde la primera pedagógica hasta la última que por ahí digo: "Uy, para qué está esta materia". Trato de seguir viendo, sacar provecho de esos temas que nunca vi, de aprender algo. Lo negativo es que creo que hay gente que no tiene nivel, y los aprueban igual. Y no entiendo por qué. Y digo esa persona el día de mañana va a estar enseñando inglés y no sabe ni hablar. No coordina UNA palabra siquiera. No entiendo cómo va a hacer para poder enseñarlo si no sabe hablar inglés. Creo que deberían ser más exigentes con las materias más específicas de inglés. Es mi opinión. Eso me molesta, porque yo soy muy exigente conmigo misma y no me permito cometer ciertos errores pero aun hablando mal trato de mejorar. Y acá hay gente que se queda muy contenta porque aprobó algo con un cuatro. Y los aprueban con un cuatro, en algunas materias. No es que ellos aprueban, LOS aprueban. No me parece que esté bien. No sé si es que alguien les dice a los docentes que no pueden desaprobado o qué, pero hay gente que no está para aprobar y no sé por qué los aprueban. Y eso le quita prestigio al instituto, le quita prestigio a la gente que se recibe de este instituto, que considero va a salir con buen nivel porque ya TRAÍA buen nivel. Pero si ajustaran un poquito en el examen de ingreso, o ajustaran un poquito en las materias específicas de inglés, el instituto para mí tiene una formación docente que es excelente. Pero bueno, lamentablemente nosotros nos recibimos de docentes de un idioma. El que no sabe un idioma no se puede recibir. Esto es lo que creo yo.

-Bueno, entonces en general vos dirías que es una buena decisión la que tomaste.

-Si. Estoy recontenta, me motiva, creo que es la mejor decisión que tomé en mucho tiempo. Porque aparte sé que es una carrera que voy a terminar. Después de haber empezado varias, otras carreras, esto lo voy a terminar. Después de haberme frustrado con el inglés en la universidad, por más que yo no vaya a salir... o que me digan "Pero vos sos del 19", a mí no me va a importar porque yo voy a tener mi título. Eso es lo que me va a importar.

-¿Planes para el futuro?

-Conseguir un trabajo, porque me quedé desempleada. Rendir todos los finales que pueda rendir ahora en diciembre, y por ahí para abril o para mayo tener todos los finales de segundo. Y bueno, no sé, arrancar tercero con todas las pilas y seguir aprendiendo.

-¿Cómo te ves cómo docente?

-Yo soy de observar mucho. Me ha pasado de ver docentes y decir "se nota que está preparada, que planificó su clase y hasta todo el año" y también me pasó de ver que caen en el aula como en paracaídas preguntando "¿dónde estoy?". He ido a observar al nivel primario, universitario y terciario, y saco conclusiones respecto de lo que vi en cada caso. Creo que uno va tomando cosas, esto me gusta de este docente, así espero no ser nunca jamás con los pobres alumnos. Como en todos aspectos de la vida. Creo que observar a compañeros dar clase también es muy fructífero; uno se nutre (si le interesa) de lo que ve, toma las cosas que le interesan y descarta lo que cree que no va o no funciona. Es muy positivo observar, si a uno le llega interesar mejorar, puede tomar

nota mental que le puede servir y que no. Todos hemos sido alumnos y sabemos lo que nos pesa, lo que nos gusta y lo que no (en cada uno de los niveles es diferente; los intereses y motivaciones son distintas), como docente uno puede tener esas cosas en cuenta a la hora de planificar sus clases y seleccionar contenidos.

-Listo. Está todo por ahora.

o * o * o * o * o * o *

En un e-mail a Marisa:

Febrero 16

Pregunta:

Dicen que los docentes tendemos a repetir nuestra biografía escolar; que tendemos a enseñar de la forma en que aprendimos. ¿Vos pensás que vas a enseñar cómo te enseñaron a vos en la facultad, o como te enseñaron en el instituto? ¿Qué impacto querés causar en tus alumnos: el que tuvieron los docentes universitarios o los terciarios en vos? O una mezcla de ambos?

Respuestade Marisa:

Creo que yo trataría de ser es como los buenos docentes que tuve. Evitaría ser intimidante o autoritaria; uno como alumno se siente muy mal frente a esas actitudes y quita toda o poca motivación que tuviese por estar en el aula. Manteniendo la autoridad para que la situación no te sobrepase o los alumnos se pasen de listos, sería conciliadora. negociadora (es parte de mi personalidad). Como he tenido todo tipo de docentes en la universidad y en el instituto, buenos y malos en ambos casos, sería mechar entre una cosa y la otra pero más como lo han sido en el instituto. Allí la relación es más cercana, más de todos los días, a pesar de la cantidad de clases que se pierden. En la universidad, a menos que seas un alumno destacado y sobresaliente, a la mayoría de los docentes no le importás demasiado. Hay buena y mala calidad de docentes en los dos lugares y hace que uno se pregunte "cómo llegó ahí?" Saber mucho de un cierto tema no significa que uno tenga vocación o aptitudes para ser buen docente. Sé claramente cómo no me gustaría ser en base a las experiencias que he tenido.

.....

e-mail a María 8 Octubre 2014

Hola Querida María...

[...], me gustaría que me escribieras algo sobre lo siguiente: (no te preocupes por la

redacción, solo me importa el contenido. Yo después lo edito). En español, no tiene que ser muy largo.

1) ¿Cómo fue tu primera aproximación al inglés? (Dónde aprendiste, qué edad tenías, te gustaba?)

2) ¿Cuándo decidiste que querías estudiar Profesorado de Inglés? ¿Por qué en la UNMDP?

3) Contame sobre esa experiencia: a) lo que más te gustó de la UNMDP, lo positivo que rescatás b) lo que le criticás, o reprochás, o lo que considerás que debería cambiar, lo negativo

4) Qué te llevó a tomar la decisión de cambiar de institución?

5) Contame sobre la experiencia en el ISFD: a) lo que más te gusta, lo positivo que rescatás b) lo que le criticás, o reprochás, o lo que considerás que debería cambiar, lo negativo

6) ¿Considerás que fue una buena decisión?

7) ¿Cómo ves tu futuro profesional? (donde querés trabajar, qué querés hacer?)

Respuesta de María:

Hola Marcela!!! todo muy bien! por suerte trabaje bien durante las vacaciones y ahora que necesito más tiempo para el estudio lo tengo!

(nombre de amiga) me contó de tu investigación y estoy feliz de poder aportar con mi experiencia! [...] Es cierto que avance bastante en la UNMDP, tengo 16 cursadas aprobadas allá, de las cuales sólo debo los finales de (nombre de dos materias) porque esos nunca me trabaron ninguna otra cursada.

En cuanto a tus preguntas:

1) Mi primera aproximación al inglés fue en 7º año de EGB de una escuela pública, yo tenía 12 años, me encantó desde la primera clase. Desde ese momento siempre me resulto muy fácil, incluso aprendí mucho vocabulario prestando atención a programas de televisión subtítulos (me pasaba que sabía cómo decir las palabras pero no cómo escribirlas!!)

Hasta que finalice la escuela mi único conocimiento de Inglés fue lo que vi en clase durante esos 6 años (los tres de EGB y los tres de Polimodal, siempre en escuelas públicas) Al año siguiente de terminar la escuela cursé el segundo nivel del Laboratorio de Idiomas antes de entrar al Profesorado de Inglés.

2) Antes de terminar el Polimodal estaba entre estudiar Turismo o Traductorado de Inglés, las dos carreras me gustaban mucho, pero preferí Inglés. Debido a que el traductorado sólo lo dicta CAECE y era demasiado costoso decidí entrar en el profesorado en la UNMDP para poder avanzar en mi conocimiento, además supuse que había materias en común. Un mes después de comenzar el profesorado sabía que no quería ser traductora, quería enseñar!! y desde los primeros días supe que Inglés era la opción correcta!!

3) a) lo que rescato de mi experiencia en la UNMDP es la formación académica. Me fascino siempre el contenido de la carrera en lo que se refiere a la formación en Inglés, realmente las *materias son, en general, muy interesantes* y completas. Rescato todo lo que aprendí y lo mucho que cambió mi manera de expresarme en inglés, ya sea de forma escrita u oral. El hecho que la formación que se le da al alumno cubre la escritura, la oralidad, la cultura, la lectura de forma tan exhaustiva logra que una persona mejore radicalmente en el uso de la lengua.

b) en cuanto a mis críticas a la UNMDP tengo que admitir que son quizás más que las que rescato! Primero, considero una grave equivocación creer que un alumno puede incorporar el contenido de materias que abarcan los contenidos de la fonética, gramática y escritura en un cuatrimestre, el cual NUNCA dura 4 meses, es imposible. En el caso de la materia (Nombre) me parece un insulto que se dicte de una forma que sólo un recurrente puede tener la oportunidad de aprobarla, a menos que ese alumno pague por clases particulares. Deberían volver a las materias anuales.

Otra de mis críticas es debido a la manera en que muchos profesores, no todos (sería muy injusta si no dijera que hay muy buenas personas también dictando clases), creen que la única manera en que los alumnos aprenden es reventándolos, haciéndolos pasar vergüenza, y obligándolos a recursar una y otra vez la materia tan sólo porque no les gusta la manera de expresarse (sea de forma escrita u oral) de dichos alumnos. Tuve compañeros que llegaron a recursar 8 veces la misma materia, me pregunto si realmente después de la tercera vez un alumno pueda mejorar tanto, ni hablar de la frustración o el temor a la hora de sentarse a rendir los exámenes parciales. También criticó el hecho de que en algunas cátedras se toman los exámenes, luego el recuperatorio SIN haber mostrados los parciales antes, ¿Cómo se espera que un alumno mejore si desconoce sus errores? obviamente que si en un examen de tipo práctico un alumno se equivoca no puede mejorar si no sabe en QUE se equivocó!!!

Otro aspecto que crítico es la deficiente formación docente, siempre que me preguntan cuál es mi descripción del Profesorado de Inglés de la UNMDP mi respuesta es "una licenciatura salpicada de pedagogía". En cuanto a la formación pedagógica y al proceder de muchos profesores considero que la institución se quedó en los años cincuenta. Sin embargo, destaco que a pesar de ello, algunos egresados son buenos docentes.

4) Yo curse del 2005 al 2010 inclusive y cómo ya mencione antes tengo el 50% de las materias aprobadas con cursada y final excepto 2 de las cuales debo los finales. Fue muy difícil decidirme a empezar de cero en otra institución. Las razones por lo que lo hice fueron varias y creo que se fueron acumulando. En primer lugar, vengo de una familia de docentes, mi mamá y mi tía paterna son docentes, me críe escuchando sobre pedagogía y desde que entré a la facultad me molestó la falta de formación docente y la falta de pedagogía de algunos profesores. Luego, empezó la desvalorización que hacen los profesores de los alumnos. Yo tuve que rendir INA de forma libre para no recursarla porque el día del recuperatorio del 2do examen la profesora llegó tarde y después no me permitió terminar mi escrito aunque todavía estaba dentro de las 2 hs correspondientes, sólo me faltaba copiar tres renglones. Eso es sólo un ejemplo, tuve que recursar hasta tres veces algunas materias.

En otra ocasión, en una materia de 2do año (Nombre) el profesor se rehusó a contestarme el significado de una palabra, sólo porque estaba de malhumor se comportó como un nene de jardín de infantes y no se negó a hacer el trabajo por el cual cobra un sueldo, que es dar la clase. Como si eso no fuera poco me gritó delante de mis

compañeros, faltándome totalmente el respeto al tal punto que casi lo insulto, lo único que evito que lo hiciera fue la mano de mi compañera en mi brazo para frenarme, por primera y única vez en mi vida casi le falto el respeto a un profesor. En esa misma materia de 30 alumnos sólo cinco aprobamos el primer parcial sin rendir el recuperatorio, de la gente que rindió 10 personas lograron continuar en la materia con la condición de que trabajaran mucho durante el cuatrimestre porque, de acuerdo con lo que dijo la titular de la materia "no estaban en condiciones de aprobar pero los conceptos los tenían bien". Yo aprobé el examen en la primera instancia y trabaje al mismo ritmo de mis compañeros, presente los mismos trabajos, hice los mismos prácticos, aprobé todo, cuando llego el segundo parcial desaprobé 2 de los tres puntos del examen, rendí el recuperatorio y volví a desaprobá, es el día de hoy que todavía no entiendo que fue lo que me corrigieron, tengo el examen y casi no tiene errores, las respuestas eran muy similares a las de los parciales aprobados, yo perdí la materia injustamente. ESA materia fue una de las que me hizo considerar cambiarme, después curse (Nombre de materia) y desaprobé el (tema), tuve que rendir el recuperatorio sin ver mis errores, obviamente desaprobé nuevamente y perdí la materia!! Como si eso no fuera poco, en varios exámenes (tipo de examen) saque muy baja nota y llegue a desaprobá aun habiendo estudiado y practicado, a tal punto que, aunque (micro-habilidad) siempre fue mi fuerte, comencé a dudar de mí misma. La anteúltima materia que cursé fue (nombre de materia), el segundo examen fue oral, yo estaba aterrada, había 7 profesores y tres ayudantes en la mesa, la titular que es estadounidense, me califico con 9. Yo no lo podía creer primero pero después me hizo pensar ¿cómo una profesora que es nativa en el idioma inglés no nota mis errores y los otros profesores que son argentinos me consideran un desastre, incluso dentro de un mismo cuatrimestre?? yo soy siempre la misma y estudio de la misma forma, ahí me decidí a pasarme al ISFD. Me canse de que mi esfuerzo no valiera, no representara nada, sentí que muchos profesores se burlaban de nosotros los alumnos a la hora de evaluar y corregir, sin mencionar el favoritismo, hay mucho favoritismo hacia algunos alumnos en las materias y no siempre se trata de buenos alumnos.

Antes de realmente decir que SI al ISFD, me senté con la lista de materias a cursar en la UNMDP, anote por cuatrimestre que podía cursar, considerando correlatividades y en que parte del año se dictan, sacando la cuanta al paso en que venía cursando y aprobando me quedaban exactamente cuatro años para recibirme, siempre y cuando no recursara ninguna materia, lo cual es imposible.

Yo, si todo sale bien, termino de cursar este año y ni bien rinda los finales de 4to, todos los demás ya los rendí, termino la carrera. Tengo amigos en la UNMDP que estas cursando desde el 2002, nunca dejaron de cursar y todavía no pueden recibirse.

5) a) entre los aspectos positivos del ISFD tengo que mencionar la fuerte formación docente desde el inicio de la carrera. Desde primer año se entra a la escuela, se observan clases, se está en contacto con la realidad de la escuela pública. Destaco esto porque es algo que permite realmente afirmar si uno quiere ser docente de Inglés o no.

Otra característica positiva es la valoración del alumno, del esfuerzo y de su desempeño académico. En esta institución la parte humana importa, la interacción entre alumnos y profesores importa, si uno tiene un inconveniente puede acercarse a las autoridades y obtener una respuesta.

Además, existe el hecho que se cursa en una franja horaria y de forma anual. el horario fijo permite llevar a cabo otras actividades, como trabajar en el tiempo libre, y las materia anuales permiten que si un alumno tiene inconvenientes con el contenido de una materia

lo pueda madurar a lo largo del año. Dentro del sistema de materias anuales también está el hecho de que si uno desaprueba el primer examen y el recuperatorio puede compensar su situación y no pierde la materia automáticamente.

b)entre los aspectos negativos debo mencionar parte de la formación en las materias específicas del área de Inglés, considero que en algunas de Expresión Oral sería necesario trabajar mejor la parte de fonética, quizás trabajar un poco con dictados y transcripciones (sólo para tomar conciencia de los sonidos y las palabras que representan). Quizás también incorporar la lectura de novelas, aunque sea no muy extensas desde antes, realmente ayudan a mejorar el vocabulario y el uso del idioma.

Otra cosa que quizás debo destacar es la falta de un laboratorio u otra forma de practicar en las materias de expresión oral.

6) Realmente considero que pasarme al ISFD fue la mejor decisión que pude tomar, no me arrepiento ni por un segundo. Cuando decidí pasarme solía pensar en volver a la UNMDP para cursar algunas materias que me quedaron pendientes, sólo por el placer de hacerlas, ahora no quiero volver por nada, ya no me interesa. es muy grande la diferencia entre estas instituciones. Considero que logré obtener lo mejor de dos mundos muy distintos.

7) En cuanto a mi futuro profesional quiero trabajar en el estado mayormente, me gusta estar en el aula, interactuar con los alumnos. Me gustaría trabajar en jardín, en primaria y con adultos, los adolescentes por ahora los dejo para trabajar de forma privada con clases particulares, no sé qué pensaré después que de las prácticas!!

Creo que tuve una muy buena formación pero que siempre hay algo que se puede mejorar. Por ahora me importa recibirme y empezar a trabajar de tiempo completo, eventualmente quiero cursar alguna licenciatura y continuar perfeccionándome como docente.

* o * o * o * o * o

e-mail a María 8 Noviembre 2014

Pregunta:

Dicen que los docentes tendemos a repetir nuestra biografía escolar; que tendemos a enseñar de la forma en que aprendimos. ¿Vos pensás que vas a enseñar cómo te enseñaron a vos en la facultad, o como te enseñaron en el instituto? ¿Qué impacto querés causar en tus alumnos: el que tuvieron los docentes universitarios o los terciarios en vos? O una mezcla de ambos?

Respuesta de María:

Hola Marcela!!!! GRACIAS!! Estoy muy feliz de haber terminado y todavía no puedo creer que este verano no tengo que preparar ningún final!
Siempre es un placer ayudarte!!

Mi formación como docente en ambas instituciones me mostró muchos modelos de docentes de los cuales yo elegí que aspectos se pueden imitar y cuales debo evitar para poder formar un vínculo con mis alumnos y así poder enseñar de una forma mucho más significativa y eficaz. La formación de las dos instituciones me dio lo mejor de dos mundos, uno fue, mayormente, en mi desempeño con el idioma y el otro fue, en general, en mi formación como docente. Considero que ambas formaciones me van a permitir llevar a cabo mi tarea como educadora teniendo en cuenta las necesidades de mis alumnos, dándoles una exposición al idioma Inglés de forma adecuada. Todas las experiencias que uno vive a lo largo del trayecto educativo, en todos los niveles e instituciones, dejan una huella que nos hace quienes somos frente a nuestros alumnos. Lo importante es tener en cuenta como las distintas experiencias nos afectan o marcan para poder evitar algunos errores e imitar lo que consideramos buenas prácticas.

Espero Marcela que mi aporte sea útil para tu investigación!! Mucha suerte y espero que te vaya tan bien como en la otra!!! Cualquier consulta no dudes en contactarme!!

Disculpa la demora en contestar pero hacia muchos días que no habría la casilla (ahí se nota que estoy de vacaciones jajajaj).

Un beso enorme y gracias a vos por tenerme en cuenta para tu investigación!!

.....
Recording 23 Vanina

23 de octubre

-Vanina, me gustaría saber cuál fue tu aproximación al inglés. ¿Cómo aprendiste inglés; fue de pequeña?

-Al tener hermanos más grandes, siempre escuché mucha música en inglés de los 80. Y me sigue gustando ese tipo de música. Cuando escuchaba las canciones, me gustaba la melodía pero al mismo tiempo quería saber de qué se trataba la letra. Más o menos por el título te podías dar cuenta, pero yo quería saber bien qué decía la canción. Así que decidí con el diccionario Inglés-Español traducirlo yo misma. En ese momento me empezó a gustar el idioma inglés. Y a partir de ahí, también empecé a prestar atención a los diálogos en las películas. Me iban quedando ciertas frases en inglés, e iba empezando a entender el idioma. Y bueno, así fue la etapa de la niñez. Después en la escuela primaria y secundaria tuve inglés desde cuarto grado en una escuela privada. Aunque ahí siempre veía lo mismo. Mucho de los verbos, el verbo *To be*, siempre. No mucho vocabulario. Entonces yo me lo buscaba por mí misma al vocabulario para poder seguir comprendiendo cada vez más diálogos en películas y canciones en inglés. En el secundario lo mismo, era bastante autodidacta.

-¿A qué secundario fuiste?

-Terminé en polimodal con orientación en economía y gestión, en Buenos Aires. Tenía la materia Inglés incluida.

-¿Cuántas horas por semana?

- Creo que tenía dos horas nada más. Bueno, con el tema de inglés –ya te dije- miraba películas, asociaba palabras, de las canciones de música internacional, que siempre me gustó más que escuchar lo nacional. Bueno, un poco después, cuando terminé la secundaria y empecé a trabajar abandoné un poquito eso un par de años. Mientras trabajaba, empecé a estudiar en un instituto cuando vine a vivir a Mar del Plata. Estuve en el Instituto (Nombre), hice hasta el quinto nivel, aunque tendría que haber hecho hasta el séptimo. En el 2007 decidí anotarme en la universidad, donde te nivelaban en nivel intermedio y avanzado.

-Y antes que me sigas contando, ¿qué te hizo elegir la universidad nacional para estudiar profesorado de inglés?

-Me hizo elegir la universidad el hecho de que la carrera fuera gratuita, en primera instancia. Lo que yo no sabía, aunque me lo habían contado, es que se esperaba un nivel muy alto de inglés para poder realizar las materias sin dificultad, como de cierta “elite”. Pero bueno, yo decidí anotarme y hacer la nivelación. Era un curso de verano para rendir INA, o cursar INI. Los podías rendir libres, pero yo quería cursarlas. Bueno, yo decidí empezar haciendo INI, porque no me sentía muy segura, ya que no había terminado todos los niveles en el instituto. Y bueno, ahí fui aprendiendo un poco más. Porque en el instituto no me enseñaban comprensión de textos ni practicaba mucha conversación. Solo aprendí en la forma tradicional: reglas, estructuras, gramática, leer una historia y renarrarla de memoria, pero en sí no podía alcanzar un buen discurso. No podía producir, crear, porque era mucho basado en eso: la estructura, la gramática.

Cuando ingreso a la universidad, ahí empiezo a trabajar más en la comprensión, en la adquisición de vocabulario. Y me acuerdo que tenía que hacer bastante esfuerzo porque como no estaba tan preparada de antes, del instituto, lo hacía el doble. Pero me gustaba, así que lo intentaba y lo hacía.

-Y recién antes de entrar me dijiste que ya sabías que iba a ser muy difícil, que era solo para una “elite”. ¿Qué significa eso?

-Bueno, yo me fui dando cuenta de eso, que se esperaba mucho nivel del alumno... no sé si es correcto el término “elite”, pero bueno. Sí se esperaba del alumno un nivel bastante avanzado. Cuando me pedían que analice un artículo o algo escrito siempre me encontré con muchas correcciones. Entonces, de a poco te ibas frustrando. Pero siempre lo tomé como del lado mío, como que era una falacia mía, no tanto del profesor, digamos. Si bien tuve profesores que eran más distantes... (la relación alumno-profesor), también tuve profesores que me alentaban dentro de ese círculo de la universidad.

Además como trabajaba al mismo tiempo que estudiaba, se me hacía difícil hacer varias materias. Generalmente, cuando empezaba el cuatrimestre me anotaba en dos o tres materias y terminaba dejando una. O cuando terminaba el cuatrimestre, no sé, me iba mal y terminaba perdiendo la materia. Ya se había vuelto un círculo vicioso... el hecho de no poder llevar las materias al día, de cierta manera te diría que terminabas acostumbrándote al paso lento.

-¿Cuánto tiempo estudiaste en total en la facultad?

-Para ser sincera, en total estuve cuatro años. Por razones personales, o de trabajo, siempre tenía que dejar, nunca podía completar. Pero bueno, lo tomé como un reto personal, al estar trabajando. No veía qué más podía hacer, cómo podía avanzar.

-Entonces, sintetizando ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que encontraste en la facultad?

-Las mayores dificultades se me presentaron cuando me di cuenta que no estaba preparada para afrontar lo relacionado al idioma. Como yo veía que pasaba con otros alumnos. Para ellos era muy fácil. Para mí, me costaba bastante, te diría el doble. Tenía que estudiar mucho y sentía que tenía que estudiar mucho y no veía resultados: me frustraba.

-¿Y qué le criticarías a la facultad?

-¿Qué le criticaría? Y, le criticaría el hecho por ahí de no encontrar otras estrategias. Yo he tenido que recurrir, y era ver lo mismo. Se tornaba monótono. Como siempre las mismas personas en la cabecera de las materias. Uno podía cambiar de comisiones, y encontrar profesores que podían por ahí llegar más a los estudiantes, pero los profesores titulares -no. No había un contacto, una manera de cambiar.

-¿Qué sería lo que podés rescatar de tu paso por la universidad?

-Formar amistades. Aprendí mucho a través de errores; ensayo-error, ensayo-error. Desde que estoy en este lugar no me cuesta tanto la escritura, más me cuesta lo oral porque acá no estás tan en contexto con el idioma. No terminé ni avancé demasiado. Me sirvió bastante para después venir a cursar acá.

* * * * *

Recording 24

-Seguimos con Vanina; con tu paso por la universidad. ¿Qué recuerdos tenés? ¿Qué memoria te queda?

-Bueno me queda una sensación de Si tengo que elegir, no volvería. A lo último me fui porque me dije: “Ya no más acá; trabajo duro y no tengo resultados”.

-Y el motivo específico por el que te fuiste, cual fue?

-Fue porque yo me esforzaba mucho y no veía resultados buenos. Si bien a veces aprobaba, pero era ahí no más. No me veía capaz de aprobar las materias que venían en el futuro. Y aparte por rumores que escuchaba sobre ciertos profesores que ponían trabas a los alumnos, sobre todo los que están hace muchos años y son los (no me acuerdo como se llaman) Sí, los titulares de la cátedra, los que son intocables.

Entonces, a medida que vas avanzando te iban poniendo trabas. Y si ya te los habías encontrado una vez, ya sabías lo que venía. Te etiquetaban. Eso es lo que yo quería contarte.

-¿Cómo sentiste que te etiquetaban?

Sentía que una vez que te miraban, te etiquetaban como “vos sos el promedio bajo”. Yo sentí que me etiquetaban ciertos profesores, no todos. Porque tampoco cursé tanto. No tuve problema con vos, ni con (Nombre de docente). Pero por ejemplo tuve una docente que me decía: “Vos vas a tener que mejorar muuuucho acá” y “Yo te recomendaría que la hagas de nuevo (a la cursada)”. En cierta forma te hacían sentir mal cuando te preguntaban “¿Vos te replanteaste la carrera?”. Y no me lo decían a mí sola sino a muchos de mis compañeros. No era algo personal conmigo, pero yo igual sentía que me discriminaban. Esa etiqueta que te ponían como que me generaba miedo.

“No voy a poder”. Me auto-boicoteaba a mí misma porque yo sentía que tenía la etiqueta. Me ganaba el desgano, ya no quería ir.

-Y cómo decidiste cambiarte a este instituto?

-En realidad primero me anoté en el 2011. Yo estaba trabajando y dije: “Bueno, me anoto”. Ya tendría que estar en otro año (superior). Pero cuando empezó, no me animé. Me ponía trabas a mí misma. Tanto me habían trabado antes que decía: “No! Hay que ir todos los días”. Encontraba excusas. No me animaba a hacer algo nuevo, distinto. Y después cambié rotundamente. Dejé el trabajo, me dediqué de lleno a esto y finalmente empecé en el 2013. Si estudio mucho, yo se que apruebo. Cosa que allá (en la universidad) no lo sabía.

-Qué es lo que más te gusta de este instituto?

-¿De este instituto? Me gusta el ambiente, me gusta el compañerismo. En la universidad había bastante competencia entre los mismos alumnos, así que la auto-estima te iba decayendo. Nunca estuvo demasiado alta pero bueno, por lo menos tenía curiosidad, y tenía expectativas. Después mis expectativas, junto con mi auto-estima fueron bajando. Acá siento que todo está relacionado, lo que me enseñan. Siento que se relaciona todo entre las distintas materias y que a medida que voy avanzando me voy dando cuenta de porqué me enseñaron otras cosas antes y que me ayuda en varias materias el razonamiento que hago en una. Me pasa en las pedagógicas.

Sobre todo, si estudio mucho, apruebo bien. Eso es lo que más me gusta. Se le reconoce el esfuerzo al alumno.

-¿Se te ocurre alguna cosita que sería mejorable, que pudieras criticar del ISFD?

-La comunicación, a veces. Si no hay clases avisan a último momento, o algo por el estilo. Pero cosas mínimas. En general, estoy cómoda y estoy contenta.

-¿No te arrepentís (de haber cambiado de institución)?

-No, para nada.

-¿Qué planes tenés para el futuro?

-Por lo pronto, tratar de avanzar todo lo que pueda. Terminar este año (2º), que se vienen todos los parciales juntos, voy a tratar de hacer todo lo mejor que pueda. Y si no, daré algún recuperatorio, no tiene importancia. No se me cae el auto-estima para nada en este lugar. Voy a tratar de meterme de lleno en 3º.

-¿Y cuándo te recibas?

-Ahí me replantearé si quiero seguir perfeccionándome, todo docente debe hacerlo. Y cuando logre por fin trabajar de esto, de profesora, me sentaré a pensar qué otra cosa quiero hacer.

-¿En qué nivel te gustaría trabajar?

-Ya, mi auto-estima va mejorando. Me gustaría trabajar en primaria primero. Es cuestión de ganar confianza, ver qué estrategias van funcionando. Los adolescentes ya tenés que engancharlos de otra manera. Primero me gustaría en primaria.

-Bueno Vani, gracias por ahora.

* * * * *

Recording 25

-Nos había quedado algo inconcluso de la otra vez, Vanina.

-Bueno, en síntesis lo que yo quería rescatar de la charla con respecto a la universidad, lo que me genera la universidad hoy en día es la sensación que tuve de "la etiqueta" que le dan a los alumnos todo el tiempo. La incertidumbre de no saber cada vez que estás estudiando para un parcial, si vas a aprobar o no, y luego la competencia. Si bien podés llegar a establecer amistades, es difícil porque no cursás siempre con la misma gente. Hay una gran competencia que tiene mucho que ver con la etiqueta que le ponen los docentes a los alumnos. Esas son las cosas que me hicieron mal, y que no quiero más.

En un e-mail a Vanina:

¿De qué manera crees que todo el trayecto de tu formación, (incluyendo la parte de la universidad) va a impactar en la docente que serás?

Respuesta de Vanina:

Creo que toda la experiencia que tuve en el transcurso de mi formación me va a ayudar a reflexionar sobre el tipo de docente que quiero y no quiero ser. Es decir, cuando en un futuro dando clases se me presenten situaciones en los cuales sienta que mis alumnos no responden como yo quisiera trataría de ver el porqué. No me limitaría solo a pensar que es porque no tienen interés o no son lo suficientemente capaces para mejorar. No etiquetaría a nadie y me interesaría saber el porqué de su bajo rendimiento para poder hacer los cambios necesarios para que la materia sea agradable y llevadera para todo el grupo de alumnos. En este instituto estoy aprendiendo estrategias interesantes y yo creo que voy a tener las herramientas suficientes como para poder buscar diferentes métodos y no quedarme solo en el papel de profesor que tira contenido y no le interesa si los alumnos comprenden realmente. De esta manera, quisiera que los alumnos aprendan y se interesen por la materia y no solo la tengan que cursar sin que les quede contenido, para que las clases sean amenas y agradables tanto para mí como para los alumnos.

.....
Vanesa

4 de junio, 2014

Recording 16

- ¿Sos de Mar del Plata?
- Sisi, soy de Mar del Plata.

-Muy bien, me gustaría empezar con la primera aproximación al inglés que tuviste. ¿Cómo empezaste a aprender?

-Yo tenía once años. Comencé en una maestra particular: Miss O'Connor. A los catorce años fui a la Cultural Inglesa y después al Laboratorio de Idiomas. Me casé , y cuando mis hijos fueron grandes decidí entrar en la Universidad Nacional. Descubrí que me gustaba enseñar.

-¿Cómo fue esa experiencia en la universidad?

Cuando entré en la facultad vi que el nivel era excelente, el nivel que yo quería. Y pensé: "En la escuela pública hay que enseñar esto". Cuando tuve las materias pedagógicas y básicas para enseñar, me anoté en el Consejo (Escolar). Primero me anoté en el ítem 16. Mis primeras armas fueron en la escuela primaria. Era difícil porque yo soy cabeza de familia. Cursaba y trabajaba. Muy difícil. Se hizo como un cuello de botella en un momento. Materias muy difíciles, y yo no contaba con el tiempo, o las capacidades (no sé) para aprobarlas. La carga horaria, los profesores, algunos exigen de una forma que por ahí no estaba a mi alcance.

-Qué es lo más positivo que rescatás de esa experiencia en la universidad?

-Tengo recuerdos muy buenos, y otros, no tan gratos. Creo que la universidad se quedó en el tiempo. ¿Viste *El nombre de la Rosa*? La universidad no quiere abrirse. Se debería pensar que el docente egresado de ahí podría mejorar la educación pública. ¿De qué sirve tener una fonética de primera si solo la va a tener una elite?

Yo le agradezco mucho a la universidad, ya que aprendí muchísimo de Fonética, de Escritura, de Historia. En cuanto a nivel lingüístico y conocimiento específico la universidad es superior, indiscutiblemente.

-¿Y lo menos positivo?

Fue hermoso pero, veo que la franja horaria es una sola, de ocho de la mañana a dieciséis –es muy limitada, y que ciertos profesores evalúan muy subjetivamente ciertas materias. Y es muy difícil que se abran . Agradezco lo que aprendí, pero algunas materias me hicieron perder cinco años.

Tengo cincuenta y seis por ciento de la carrera aprobada.

-¿Cómo tomaste la decisión de dejar?¿Fue fácil o te costó?

-En mi caso se debió a una combinación de varios factores. Primero, que yo soy cabeza de familia y necesito trabajar. Tampoco puedo estar diez años para aprobar una materia. Para una me presente ocho veces al final para lograr aprobarla con un 4, y eso me deprimió. Yo no sabía qué hacer. Después, la carga horaria. La carga horaria era tan complicada que algunas veces solo podía cursar una materia por el trabajo. Era muy lento. Y otro componente es que el puntaje del título terciario está al mismo nivel que el de la facultad para conseguir trabajo en el Consejo Escolar. Para trabajar en primaria y secundaria es igual.

Al principio me resistí. El primer año vine, estuve un año y volví a la universidad porque no quería resignarme. Inclusive seguía cursando algo en la facultad todavía aun después de haber empezado acá. No rompí el vínculo. Yo guardo la libreta y ahora voy a dar un final. Si Dios quiere, en algún momento voy a poder terminar.

-¿Y con qué te encontraste al llegar al terciario?

-El instituto terciario es un clima en donde el profesor y los compañeros están más cercanos. Me gusta porque podemos conversar con el profesor. Tengo una salida laboral asegurada. Si me preocupo, sé que voy a poder dar las materias. Allá no. Las materias (acá) son correlativas y anuales, podemos reciclar conocimientos. La comparación es inevitable. El haber pasado por la universidad me da un bagaje de conocimientos en que asentarme. Es una ventaja. Estamos acostumbrados a trabajar solos, a procesar grandes cantidades de contenido. El nivel de exigencia nos dio estrategias para el desarrollo de pensamiento. Pero el instituto me va a dar un título. Ahora curso todas las materias y puedo trabajar al mismo tiempo. Está todo concentrado en un solo turno. Es más relajado.

-¿Hoy dirías que fue una buena decisión transferirte al terciario?

-En mi situación fue una buena decisión, pero sigo guardando mi libreta. Hay que volver a la fuente, reforzar mi fuente.

-¿Qué le criticás a la universidad?

Que permanezca alejada de la realidad, los profesores parecen ignorar la realidad de las escuelas públicas y olvidan que sus sueldos son pagados por los ciudadanos que van a esas escuelas, creo que el perfil del egresado universitario no se acerca a la complejidad de una clase en la escuela pública, se forma un egresado para una clase ideal en escuelas ideales, las materias pedagógicas no consideran la complejidad de la clase, solo se centran en la lengua y sus peculiaridades, cuando en realidad lo fundamental es considerar al futuro alumno por sobre todo y cómo hacer que la lengua le interese, que el inglés no sea una lengua de una élite lejana al contexto del alumno. Creo que hay una brecha muy grande entre la facultad de lenguas modernas y la educación en general. También se debería considerar porque es tan bajo el porcentaje de alumnos que se gradúan y también los que trabajan en escuelas públicas

-¿Qué podría mejorar del instituto terciario?

Creo que hay alumnos que acceden al instituto terciario con un nivel muy bajo en el manejo de la lengua , y eso deberá mejorarse.

-Tu formación profesional incluye un largo recorrido en dos instituciones (y en la vida).¿De qué manera pensás que todo eso va a impactar (o impacta)en tu forma de enseñar, en tu desempeño profesional? Crees que todo lo bueno, (y lo no tanto) que viviste de estudiante va a tener un efecto cuando te toque a vos ejercer el rol docente?

Definitivamente, en mi caso la formación que recibí en la universidad y en el instituto te dan una visión más amplia sobre cómo enseñar desde lo técnico y desde lo pedagógico.

.....

e-mail a los participantes

Marcela Eva Lopez marcelaevalopez@gmail.com Feb 24 2015

Hola mis queridos alumnos,

Ya me da mucha vergüenza molestarlos tantas veces con mis preguntas! Ya prácticamente estoy terminando el trabajo y debo decir que me quedó re-lindo! Muy iluminador.

Si fuesen tan bondadosos como para dedicarme un minutito más quisiera para cerrar, que me respondieran brevemente la siguiente y última (prometo) pregunta: (digan SI o NO y porqué)

Si pudieras volver el tiempo atrás, ¿preferirías haber entrado al ISFD directamente, sin pasar por la universidad?

Espero ansiosamente vuestras respuestas y les agradezco desde ya,

Marcela

Respuesta de Alan

Hola profe. Contesto entonces a la última pregunta, y no es molestia. Al contrario, gracias por considerar interesante mi respuesta.

Yo voy a decir NO. Creo que la experiencia de la Universidad es única e irreplicable en muchos aspectos, a tal punto que probablemente empiece una carrera ahora tras el ISFD, pero más tranquilo, a mi tiempo. Creo que la Universidad te ayuda mucho a reconocer el nivel de exigencia que podés tener con vos mismo y la forma en la que deseas aprender. En este caso puntual del inglés creo que la Universidad es un excelente ámbito para profundizar en el inglés, en el conocimiento sobre la lengua a un nivel más profundo e intelectual, mientras que el ISFD está más apuntado a crear docentes pedagógicamente preparados para enfrentarse al aula, a los problemas del alumno actual y a las diferentes realidades a la hora de acercarse a la lengua extranjera.

Saludos y buen año profe.

Respuesta de Vanesa:

No, definitivamente creo que mi paso x la universidad fue muy productivo a pesar de los sinsabores y frustraciones y volvería a asistir a la universidad, me ayudó mucho a aprender y adquirir conocimiento que es para toda la Vida....

Respuesta de Florencia:

No. Creo que la Universidad en mi caso fue un "mal" necesario, tenía que vivir esa experiencia.

Respuesta de Emilia:

no, porque la facultad me dio herramientas que me fueron sumamente útiles en el instituto. El haber pasado por la universidad fue enriquecedor y me dio la práctica, experiencia, "background knowledge" y el entrenamiento que hizo que, en muchas materias(si no en todas!) , se notara la diferencia.

Besos Marcela!

Respuesta de Lucia:

Hola Marcela!!!

Mil disculpas pero no abrí mi mail en todo el verano... [...] recién veo tu mail del 15 de enero...

Te contesto esta, si pudiera volver el tiempo atrás volvería a pasar por la universidad antes del ISFD..

Saludos,

Respuesta de María:

Hola Marcela!! siempre es un placer ayudarte! Disculpa la demoraaaa!!!

NO, mi experiencia en la Universidad fue muy enriquecedora aunque un poco difícil en algunos puntos. Quizás sí hubiese preferido pasarme antes al ISFD pero realmente me ayudo con respecto al idioma. Si hubiese tenido un mejor nivel de Inglés cuando ingrese ahí Sí preferiría no haber pasado por la Universidad.

Espero que mi respuesta sea útil,...

Respuesta de Ángela:

Hola Marcela,
Te respondo la última pregunta.

No, definitivamente me hubiese gustado no pasar 10 años en la UNMDP cuando los últimos 4 fueron solo recursando la misma materia pero creo que era una experiencia necesaria y útil en todos los aspectos de la vida, no solo estudiantil y profesional.
Saludos,

Respuesta de Beatriz:

Hola Marcela!!!

Mi respuesta es que No, porque de no haber vivido la experiencia de la Universidad no sé si estaría en el ISFD. Que me hubiese gustado terminar la carrera en la Universidad es otra cosa. Vuelvo otra vez sobre lo mismo: son dos instituciones diferentes, con manejos distintos y de ambas se pueden rescatar cosas positivas como negativas. Pero el paso por la Universidad es hermoso para cualquier persona, es una experiencia única.

Saludos y éxitos con la investigación. Espero que mi respuesta no vaya taann tarde. See you.

Respuesta de Pablo:

Hola profe! Perdón por demorar tanto en responder. Me había olvidado.

No. Creo que cuando me decidí a estudiar profesorado de inglés, si hubiera habido ambas opciones, la unmdp y el isfd19, creo que hubiera elegido la nacional primero y me hubiera pasado al isfd mucho antes que cuando lo hice de verdad. Un par de años después de estudiar en la nacional ya comencé a considerar el idra pero no me cambié porque era privado y me resultaba caro. entonces si hubiera tenido la oportunidad de pasarme al 19 lo hubiera hecho en ese momento. En resumen, hubiera elegido la nacional primero y luego de un tiempo me hubiera pasado al 19. Quizás debería también preguntarle a los chicos que eligieron el 19 primero.

Saludos!

Respuesta de Marisa:

Hola Marcela! No problem!!! here goes my answer..

No, no preferiría haber ingresado al instituto sin lo que viví en Humanidades. No me arrepiento de mi paso por la universidad porque aprendí mucho y cosas que sé que en el ISFD n°19 no se enseñan; por lo cual estaré un tantito más preparada que aquellos que no pasaron por la universidad. Sin embargo, debo reconocer que me tendría que haber decidido antes por el traspaso al instituto; ni bien comenzó en 2011 y ya estaría recibéndome. Si bien aprendí cosas, perdí mucho tiempo en la Facultad de Humanidades. Creo que al final del camino todas las experiencias suman y más en

relación a la formación docente. Mis cursos y talleres y mi paso por la universidad sin duda harán (o eso creo y espero) una diferencia tanto en lo personal y profesional el día de mañana.

espero q sirva esta respuesta, sino.. happy to answer again!! =)

Respuesta de Vanina:

Hola marcee!! me alegro que estés terminando el trabajo y que nuestra ayuda haya sido útil!!.

Vanina: En cuanto a la pregunta: La experiencia de haber pasado por la Universidad fué en parte de gran ayuda ya que me permitió adquirir conocimientos que me sirvieron para poder seguir estudiando en el ISFD 19, lo que si hubiera hecho si pudiera volver el tiempo atrás es cambiarme de Institución antes y no estar cuatro años en la Universidad. Cabe recordar que la carrera en el ISFD 19 se abrió en el año 2011 y yo recién decidí cambiarme en el año 2013. De esta manera, si me hubiera cambiado antes de Institución tal vez ya estaría recibida. Pero bueno, todo seguro pasa por alguna razón y el hecho de estar cuatro años en la Universidad me genera sentimientos encontrados como ya te conté en la entrevista. Esto es en gran parte lo que se me pasa por la cabeza cuando me preguntan sobre la Universidad. Espero que mi respuesta sea de ayuda, cualquier cosa preguntame, espero que tu trabajo siga quedando lindoo!!!

Nos vemos pronto!!!

Besos, 😊💋

o * o * o * o * o * o * o *

e-mail a los participantes adjuntando el trabajo ya terminado: 26 Febrero 2016



Hola queridos ex-alumnos, ahora colegas (o casi),

espero que hayan pasado un verano genial, aunque el clima estuvo bastante extraño. No sé si los veré nuevamente en el instituto, ya que varios se han recibido!

Les cuento que el trabajo de Indagación Narrativa para el cual los entrevisté en 2014 fue evolucionando y ahora lo quiero compartir con ustedes, como corresponde, para que me lo validen. O sea, que me digan si les parece bien, o si no están de acuerdo con algo, para así cambiarlo. Es algo extenso y no tendrán muchas ganas de leer cosas aburridas, pero en realidad solo me interesaría que leyeran la parte **IV. Análisis de los relatos**, que empieza en la página 34. Como es sobre lo que dijeron ustedes, creo que les va a interesar.

Espero ansiosa vuestro feedback. Recuerden que les cambié el nombre, pero seguro que se reconocen. Si no pueden / quieren leerlo, don't worry -lo entenderé, pues ya los molesté bastante.

Les mando un beso grande,
Marcela

e-mail de Vanina 16 Febrero 2016

Holaaa Marce!!! 😊 En primer lugar, felicitaciones por el gran trabajo que hiciste!!! me sentí muy identificada con los testimonios de los otros estudiantes, y muy contenta ya que se nos dio un gran espacio para que podamos contar nuestra experiencia en las dos instituciones. Quería hacerte saber que estoy de acuerdo con el contenido que pusiste sobre mí y que cuentes conmigo para lo que necesites!! Cualquier otra cosa que necesites escribime!

BESOS!

e-mail de Vanesa 16 Febrero 2006

Hola Marcela, espero estes disfrutando las vacaciones, lei el trabajo desde la parte IV al final y a mi me parece que reproduce fielmente lo que opinaba y lo que aun opino sobre mi paso x la Uni y el ISFD 19, en lo que a mi respecta Adelante y Gracias x entrevistarme!!! Saludos

e-mail de Emilia 18 Febrero 2016

Hola Marcela!
Minucioso y maravilloso trabajo!
La verdad es que no contesté enseguida porque quise leerlo todo. Congrats!
En todo de acuerdo con lo expuesto y ...by the way..... Ya me recibí el 18 de diciembre! Así que...FELIZZZZZZZZZ
Un beso. Tengo los mejores recuerdos de sus clases.

e-mail de Pablo 21 Febrero 2016

Profe, lo leí. Esta joya. Solo desearía que mi nombre falso fuera otro. XXX es muy obvio :D
Saludos!
Mi nombre falso puede ser "Pablo"?
Saludos

e-mail de Alan 23 Febrero 2016

Hola profe. Como le había dicho, está todo más que bien así que le doy mi permiso :). Gracias por tenerme en cuenta y escuchar mi opinión.

Saludos

e-mail de Lucia 3 marzo 2016

Hola Marcela!!! Cómo andas??? Antes que nada, te pido disculpas por tardar tanto en responder... es que ahora en verano no chequeo mi e-mail con tanta frecuencia. Acabo de leer todo tu trabajo, empecé por la parte que sugerías pero me re embale y lo lei todo de principio a fin. Muy interesante!!!! Fue reconfortante leer sobre las experiencias de otros compañeros... y me encantó la cuota de esperanza que transmite la conclusión. Te felicito por tu esfuerzo y espero que seas bien reconocida! Contá conmigo para lo que necesites, Te paso mi celular en caso de que necesites contactarme, así no pasa tanto tiempo. 155-XXXXXX
Hasta pronto!

e-mail de Beatriz 25 Febrero 2006

Hola Marcela!! espero que no sea muy tarde, pero realmente estaba desconectada por cuestiones personales. En cuanto al relato creo que esta bien, me causó gracia el nombre Beatriz jijijiji, y por lo que leí la mayoría nos expresamos cuasi con las mismas ideas. Espero que salga todo bien y si necesitas que te firme algún consentimiento, avísame y nos encontramos. Saludos.

e-mail de Marisa 23 febrero 2016

Hola Marce!!
Wow! Cuánto trabajo, my God!!! Esperemos que rinda sus frutos, que son muy merecidos. Es muy impresionante ver las experiencias de las personas por escrito, las palabras están ahí, son cosas vividas, pasadas, sufridas y superadas.
Por momentos, leyendo a los demás, siento que no pasé ni un tercio de lo que pasaron los demás chicos ya que por ejemplo nunca recurrí una materia, no quiero ni imaginar recurrir 3 veces o rendir 8 un final; aunque viví alguna que otra injusticia. Siento que el problema era conmigo misma, con mi personalidad, mi auto-exigencia, la búsqueda de la perfección, el reconocimiento.
Hoy en día lo que pienso, dado que no puedo dejar de hacerlo jeje, es que me auto-boicoteo pero no por miedo al fracaso sino por miedo a que me vaya bien (¿suena lógico eso?). He fracasado en casi todo en mi vida pues todo lo nuevo me da pánico y sé en mi interior, lo siento, me lo dice todo mi ser que teniendo una personalidad distinta habría triunfado en la universidad; tal vez lo creo así no porque me crea una genia en inglés (ni siquiera he salido de este país jamás, quiero decir que jamás me vi inmersa en una comunidad de habla inglesa por ejemplo) pero las capacidades intelectuales y/o condiciones "lingüísticas" si se quiere, de las que muchos en los relatos decían carecer, creo que las poseo.
Creo que para hacer muy bien algo o ser muy bueno en algo hay que obsesionarse un poco y siendo honesta, Marce, desde que vi mi nombre al tope de la lista de ingresantes allá lejos y hace 4 años, me propuse "intentar" ser la mejor. Me vi un poco frustrada en algunos finales pero bueno, cosas que me exceden, no todo depende de mí. Hacer mi mayor esfuerzo para ser lo mejor que pueda en el Inst 19, luego del paso por la Universidad, es a lo que aspiro por ahora. Muchos dirán "que triste, que vacío, que inútil". Es pura y exclusivamente para MÍ!!
No sé si estos comentarios te servirán de algo pero sentí la necesidad de ser sincera puesto que hablamos de las experiencias académicas y sus repercusiones. Creo que en la Universidad aprendí a estudiar pero no sé si fue por cuestión de edad o que fue que en el Inst 19 logré retener información, muchas cosas me quedaron y me doy cuenta que las aplico en la vida. Me encuentro actualmente ayudando a mi sobrina en su curso de ingreso a una carrera; explicándole cosas que ella se me queda mirando como cuando yo miro a mi papá explicándome un poquito la historia de la humanidad; es impresionantemente sorprendente =).
La conclusión que siento en gral. respecto de todos los relatos es que en determinado momento de nuestras vidas todos pensamos lo que te dije en su momento: "acá en la universidad no me voy a recibir

ni en 40 años, tengo que ser pragmática/o, ¿qué es lo útil?". Me quedo también con el término "procrastinación" algo recurrente en mi vida. Trataré no procrastinar los finales de 3ero mucho más tiempo.

A veces las segundas partes son mejores!!! cito mis 3 ejemplos: "El Padrino, parte 2"; "Terminator, judgement day"; "Aliens" :-)

Perdón, Marce, por lo extenso, cualquier cosa que necesites respecto de este trabajo o cualquier otro, no dudes!! Un beso enorme

Apéndice B: Formulario de consentimiento informado

En el marco del Programa de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Mar del Plata, me encuentro realizando una investigación para mi trabajo final denominado **Segundas partes ~~nunca~~ fueron buenas: Indagación Narrativa con estudiantes del profesorado de inglés de la UNMDP que articularon al ISFD N°19**

Su interés reside en la realización de entrevistas individuales a personas que hayan transitado desde la UNMDP al ISFD N° 19, en torno a las experiencias que determinaron decisiones en sus trayectos educativos, temas que no han sido abordados en el contexto local. Por lo tanto, el estudio no persigue fines personales, evaluativos o valorativos sino realizar posibles aportes a la comprensión de esta problemática.

A tal fin, solicito su consentimiento informado para poder registrar en mi grabador personal, al cual tendré acceso privado y exclusivo, el audio de las entrevistas donde Ud. participe voluntariamente.

Se preservará en todo momento la identidad personal de los participantes, no revelando sus nombres ni cualquier otra información tendiente a su identificación, garantizando la confidencialidad y seguridad de los datos recabados en el trabajo e informes subsiguientes que deriven de ella.

La investigación carece de riesgos y los participantes se encuentran en total libertad de retirarse de ella en cualquier momento de su desarrollo o de solicitar la supresión de los pasajes de las entrevistas o escritos que no deseen que se incluyan en la investigación. Esto implica que su participación inicial y posterior permanencia son totalmente voluntarias, así como las ocasiones de manifestar preguntas a la CEDU sobre el desarrollo de la investigación durante todo su transcurso.

Las dudas personales antes, durante y después del desarrollo del estudio pueden plantearse a la autora vía correo electrónico marcelaevalopez@gmail.com y las preguntas a la directora del trabajo mcsarasa@hotmail.com. Muchas gracias por su colaboración.

Autora: Marcela Eva López

NOMBRE PARTICIPANTE:

FIRMA:

FECHA:

Apéndice C: Encuesta inicial a estudiantes 2° año Profesorado de Inglés ISFD

ISFD

Language and Culture II

Name:.....

Please answer the following questions:

What secondary school did you go to?

How long ago did you graduate?

Write a brief paragraph about where / when / how you learnt English:

Why do you want to be an English teacher?

Is this your first experience at higher education? Circle YES NO(explain)

Apéndice D: Plan de Estudios Profesorado de Inglés UNMDP

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

PLAN DE ESTUDIOS

1999

PROFESORADO DE INGLES

(TEXTO ORDENADO)

1.- Denominación de la Carrera:

Nombre identificador: Profesorado de Inglés

Nivel: Grado.

Permanencia: Permanente.

2.- Diseño Curricular:

2. 1- Fundamentación:

Actualmente, la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (de aquí en más UNMDP) ofrece la Carrera de Profesorado de Inglés de cinco años de duración, con un currículum integrado en su mayoría por asignaturas anuales. Se otorga a los egresados el título de "Profesor de Inglés".

Ante la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma. Específicamente nos referimos al Segundo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y a la Educación Polimodal (E.P.).

Existe en la ciudad de Mar del Plata y la zona una gran demanda de profesores de Inglés en el ámbito privado (nivel Inicial, EGB1, EGB2, EGB3 y Polimodal, institutos privados para todos los niveles y grupos etáreos) y público (EGB2, EGB3 y Polimodal). En tres años de carrera es posible formar profesionales para desempeñarse en los niveles Inicial, EGB1 y EGB2 permitiéndoles entrar en el campo laboral y continuar su formación posterior para desempeñarse en niveles superiores. El título intermedio - según el proyecto del presente plan de estudios - contempla el hecho de que en el ámbito de la universidad pública gran parte de los alumnos cuentan con obligaciones laborales durante el transcurso de su carrera. El proyecto de titulación intermedia los habilita para trabajar en ciertos niveles de enseñanza con la preparación especial requerida para tal función previo a su graduación con el título terminal. Asimismo, las 33 escuelas municipales del Partido de General Pueyrredón presentan grandes demandas de docentes formados especialmente para desempeñarse en EGB2. En muchas de ellas, los docentes que están frente a cursos no tienen

formación específica o bien son maestros con algún conocimiento de Inglés y ocupan sus cargos por falta de docentes con título habilitante. Una situación similar se presenta en las escuelas provinciales en las que se admiten en sus listados a alumnos de profesorado de Inglés con un 60% de su carrera. Estos alumnos no han completado su formación pedagógica ni realizado su práctica docente. Nuestra propuesta de título intermedio está orientada a mejorar la situación educativa de Mar del Plata y la zona, revalorizando la formación profesional de los profesores de Inglés.

Por otra parte, desde el año 1998 existe en la ciudad, en el ámbito privado, la carrera de Profesorado de Inglés con título intermedio para EGB1 y EGB2 y luego un título terminal para los otros niveles. El presente proyecto apunta a darle a la universidad pública la posibilidad de ofrecer a la comunidad de Mar del Plata y la zona el título intermedio de profesor de inglés para nivel inicial, EGB1 y EGB2, por cuanto creemos que así lo requiere. La Facultad de Humanidades de la UNMDP, en su Departamento de Lenguas Modernas cuenta con un plantel docente conformado por expertos en distintas áreas del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y todos ellos han colaborado en el diseño curricular que ponemos a vuestra consideración. La Facultad de Humanidades cuenta además con un Laboratorio de Idiomas, donde los alumnos realizan sus prácticas durante el período de formación.

Conforme a esta realidad planteada, la Comisión para el diseño del nuevo plan de estudios, procedió de acuerdo a la siguiente metodología de trabajo:

Consulta a colegas locales y nacionales

Análisis de la situación actual del Plan de Estudios de la Carrera (considerando factores internos de la misma y externos institucionales y del mercado educativo local)

Lectura de bibliografía; discusiones y talleres internos de la Comisión

Encuestas y consideraciones de las Jornadas de Evaluación Departamental del Dto. Lenguas Modernas (Fac. Humanidades, UNMDP) en 1994, 1995, 1996, 1997

La Comisión analizó los siguientes elementos sobre los que fundamentó la necesidad del cambio de plan:

Información recogida en los medios masivos de información en cuanto a la situación universitaria nacional y la implementación de la Ley Federal de Educación

Bibliografía teórico práctica, incluyendo entre otros documentos varios, publicaciones, documentos de congresos, trabajos del Dr. Lafourcade

Planes de estudio afines (nacionales e internacionales)

Legislación vigente (Ley Federal, Ley Provincial y de Educación Superior), Documentos Curriculares y de Trabajo, y Acuerdos, a medida que se van publicando

Situación universitaria local y políticas institucionales de la UNMDP

Consideraciones del Director de Estudios de la UNMDP, Lic. Mario Corbacho

Nivel real de los alumnos, según distintas evaluaciones; e ideal, según el perfil de la Carrera para el graduado

Demanda del mercado laboral local (opiniones recogidas de colegios receptores y de graduados)

Consultas al claustro de Docentes, y representantes de Alumnos y Graduados del Departamento de Lenguas Modernas

Autoevaluación profesional de las cátedras según la OCS 690/93 de la UNMdP

Rendimiento de los alumnos en la Carrera según consta en División Alumnos y encuestas para evaluaciones de cátedra realizadas por los estudiantes

Consultas interdepartamentales, con autoridades y Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades

El presente Plan ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con los distintos Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) y con la Educación Polimodal (E.P.). Asimismo, debido a las nuevas tendencias en la educación universitaria que apuntan a la formación de profesionales capacitados para desenvolverse en el campo de la investigación educativa, se incluyen en esta reforma contenidos y modalidades de trabajo tendientes a lograr dicho perfil. Se brinda a los alumnos la posibilidad de obtener un primer título de Profesor de Inglés para Nivel Inicial, EGB1 y EGB2 en una primera instancia de tres años de duración. Para hacer frente a los requerimientos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y la Educación Polimodal (E.P.) se prevé una formación de cuatro años.

El enfoque propuesto en el presente plan se resume en tres puntos fundamentales:

El presente diseño curricular está encarado tanto hacia el proceso como hacia el producto, lo cual marca el enfoque a utilizar en su implementación.

La enseñanza de una lengua extranjera para futuros docentes, según los últimos enfoques sobre el tema, necesita de contenidos y estrategias que la sustenten, con el fin de promover habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio. Estas resultan indispensables para el desempeño del alumno dentro de la Universidad y fuera de ella como profesional graduado.

Este Plan promueve la integración entre forma, habilidades y contenidos dentro de un enfoque interdisciplinario. Dicho de otro modo, el dictado de todas las asignaturas del Plan compromete la integración de estrategias y contenidos.

En cuanto a los 3 campos de contenidos, si bien el plan no toma estos campos como principio de organización, propone una estructura curricular centrada en 4 áreas curriculares y fundamenta sus propósitos de formación de manera tal de contemplar los 3 campos de contenidos.

El Área de *Formación Docente* representa un 30% de la carrera e incluye asignaturas de carácter general comunes a otros profesorado, dictadas por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades que responden a los contenidos del campo de formación general pedagógica por cuanto proponen conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa.

Existen por otra parte asignaturas del área de *Formación Docente* dictadas en Inglés por el Departamento de Lenguas Modernas que, tal como se desprende de los contenidos mínimos especificados en el plan, contemplan contenidos de formación general pedagógica y además de formación especializada, en cuanto analizan la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, las características de las distintas instituciones educativas, y promueven el conocimiento profundo del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos así como también el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al campo de formación orientada, las áreas de *Fundamentos Lingüísticos*, *Habilidades Lingüísticas* y *Cultural* aportan el cuerpo de conocimientos que deberá enseñar el futuro docente. El Área de *Fundamentos Lingüísticos* aborda el análisis de los aspectos formales de la lengua inglesa en sus aspectos teóricos y prácticos desde la gramática, la fonética, la fonología, la lingüística y la evolución de la lengua inglesa. El Área de *Habilidades Lingüísticas* lleva al estudiante a un nivel superior de competencia en la producción y comprensión de discursos escritos y orales en lengua inglesa. Por último, el Área *Cultural* aporta conocimientos sobre la cultura y civilización de los pueblos de habla inglesa, dando sentido a los usos y formas del lenguaje al establecer relaciones con sus contextos situacionales genuinos.

3.- Dependencia Orgánico Funcional:

Unidad Académica responsable y ejecutora: Facultad de Humanidades.

4.- Título que se otorgará: Profesor de Inglés.

Título intermedio: Profesor de Inglés para Nivel Inicial, EGB1 y EGB2

4.1 Perfil del título a otorgar:

La carrera de Profesorado de Inglés acredita en sus egresados un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, enumerados a continuación, que tanto los graduados del título intermedio como los del título terminal poseerán en función de los niveles de enseñanza para los que cada título los habilita:

Un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.

Los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional.

Los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza y con los distintos grupos etáreos.

Una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua.

La capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

4.2 Alcances y Actividades Profesionales:

El título de grado de *Profesor de Inglés para Nivel Inicial, EGB1 y EGB2* habilita al egresado para desempeñarse como docente en Nivel Inicial y Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica en establecimientos de gestión pública y privada. También le permite ejercer la docencia en institutos de enseñanza del idioma que no pertenecen a la estructura formal del Sistema Educativo, al frente de cursos con alumnos de edades correspondientes a los niveles/ciclos mencionados, así como también a ejercer la profesión en forma independiente.

El título de grado de *Profesor de Inglés* habilita al egresado para desempeñarse como docente en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal, y el nivel Superior universitario y no universitario en establecimientos de gestión pública y privada. Asimismo, le permite ejercer la docencia al frente de cursos para (pre)adolescentes y adultos en institutos de enseñanza del idioma que no

pertenecen a la estructura formal del sistema educativo y a ejercer la profesión en forma independiente.

Este título capacita al egresado para cumplir funciones que requieran el uso del inglés en áreas tales como relaciones públicas y exteriores, comercio exterior, periodismo, publicidad, turismo, y organismos internacionales.

5.- Requisitos de Ingreso:

El Ingreso para todos los postulantes a la Carrera de Profesorado de Inglés será normado por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades, U.N.M.D.P.

6.- Propósitos de Formación Académico Profesional:

Generales:

Que el estudiante:

adquiera una visión actualizada e integrada del cuerpo de conocimientos que sustentan la actividad docente en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, todo ello apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.

alcance un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas que le permiten actuar como modelo en el aula.

obtenga una clara perspectiva de su actividad dentro del contexto histórico-social en el cual se desempeñará como docente.

aplique distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo, adecuándolas a cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje.

logre un marco de referencia cultural sobre los pueblos de habla inglesa para afianzar su competencia comunicativa y desempeñar su tarea profesional.

obtenga capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permitan la producción de nuevos conocimientos.

Propósitos de Formación para el Profesor de Inglés:

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

adquiera amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del (pre) adolescente y sobre la realidad del adulto en su carácter de estudiante de Inglés como segunda lengua.

adquiera la capacidad de organizar, diseñar, planificar, dirigir, ejecutar, controlar y evaluar diseños curriculares y programas de curso específicos, aplicables a cualquier nivel de enseñanza y a los diferentes grupos etáreos.

desarrolle una positiva disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados.

adquiera disposición para generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como expresiones de su capacidad creadora.

Propósitos de Formación para el Profesor de Inglés para Nivel Inicial, EGB1 y EGB2 :

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

obtenga amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del niño.

posea idoneidad para operar dentro del entorno escolar e institucional, con amplios conocimientos sobre la legislación vigente y la problemática actual de la escuela.

adquiera disposición para percibir su preparación en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana.

7.- Organización del Plan de Estudios:

Fundamentación de la organización por áreas:

La formación de recursos humanos para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera abarca cuatro componentes fundamentales que delimitan las cuatro grandes áreas que son la base para la estructuración de la Carrera y los contenidos mínimos de todas las asignaturas:

La adquisición del idioma Inglés con un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) para poder ser modelo en el aula. Esto abarca también un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos y situaciones.

El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.

Una formación pedagógica incluyendo: temáticas generales de la educación y aspectos pertinentes de la psicología evolutiva; una fuerte didáctica especial que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica; y la práctica docente.

Una formación cultural con referencia a los pueblos de habla inglesa, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, que brinden el marco necesario para la adquisición del idioma y un espectro amplio de transferencia y aplicación del conocimiento.

8.- Organización de áreas del Plan de Estudios:

Las áreas y los contenidos mínimos de las asignaturas han sido diseñados siguiendo los lineamientos enunciados en los Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación Docente Orientada en Lenguas Extranjeras.

CONTENIDOS MINIMOS

Consideraciones generales

La práctica de habilidades en muchas de las asignaturas que a continuación se proponen están siempre basadas en temáticas de contenidos, organizados inter e intra disciplinariamente.

Lo enunciado junto al nombre de ciertas materias, consiste, principalmente, en las estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje a enfatizar en cada una junto a sus conceptos/temas/nudos/orientación básica.

Las materias a dictar son en idioma inglés (salvo cuando se lo indica especialmente), teniendo en cuenta los Objetivos de la Carrera, y apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés.

Es fundamental que los docentes tomen conciencia de la importancia de brindar en todas las materias oportunidades para que los alumnos practiquen y desarrollen las cuatro macro-habilidades básicas para la comunicación (lectura, escritura, habla y escucha), aunque en algunas materias se enfatice la práctica de una habilidad específica. Cabe destacar que en las instancias de evaluación y promoción de los alumnos en cualquier materia del presente Plan deberá tenerse en cuenta su competencia en el manejo integrado de las cuatro macro-habilidades.

AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Carga horaria del Área: 1152 hs (32,14 %) PROPOSITO DEL AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las asignaturas del Área de Habilidades Lingüísticas están orientadas a :

promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.

contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.

generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.

desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del Plan, que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres, promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Los alumnos ingresantes podrán optar por rendir Id. Inglés: Nivel Intermedio/Post-intermedio e Id. Inglés: Nivel Avanzado en forma libre en mesas especiales previo al inicio del cursado de su primer año del cursado si consideran, luego del curso de ingreso, que están en condiciones para así hacerlo. De acuerdo a los resultados los alumnos tendrán distintas ofertas en primer año respetando el sistema de correlatividades.

ASIGNATURAS AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: Idioma Inglés: Nivel Intermedio/Post-intermedio, Idioma Inglés: Nivel Avanzado, Discurso Escrito, Discurso Oral I, Proceso de la Escritura I, Proceso de la Escritura II, Discurso Oral II, Comunicación Integral, Comunicación Avanzada I y II.

Idioma Inglés Nivel Intermedio/Post-intermedio:

Competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés con un manejo de la lengua a nivel Intermedio/Post-intermedio. Los discursos narrativos, descriptivos y el discurso epistolar. Correlación entre tiempos verbales. Uso de verbos modales. Formas pasivas. Voz indirecta. Oraciones condicionales. Descripción de objetos y situaciones. Focalización en el vocabulario, sinónimos, antónimos, usos problemáticos. Cohesión: uso de conectores. Puntuación.

Idioma Inglés: Nivel Avanzado:

Competencia comunicativa y cultural en idioma Inglés en nivel avanzado. Lectura, análisis y producción de distintos tipos de discursos, especialmente narrativos y argumentativos, sobre temáticas introductorias relacionadas con los contenidos de distintas áreas de la carrera. Temas de gramática y su uso en el discurso de los contenidos utilizados para lectura y escritura antes descriptos: revisión e integración de tiempos verbales simples y complejos. Conectores secuenciales. Frases Adverbiales. Voz directa e indirecta. Orden oracional. Voz activa y pasiva. El gerundio, el participio y el infinitivo. Cohesión y conexión por adición, contraste, y causa - efecto. Modo y condición. Expresión oral de textos literarios : lectura en voz alta, pronunciación y entonación Introducción al análisis de textos literarios y su integración con las prácticas gramaticales y de escritura.

Discurso Escrito:

Lectura crítica. Estrategias de lectura comprensiva, incorporación de distintos tipos de discurso incluyendo temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. Obtención, selección y tratamiento de la información. Adquisición y comprensión de vocabulario. Utilización de recursos verbales y no verbales.

Discurso Oral I:

Elementos del lenguaje oral que contribuyen a la emisión y comprensión de mensajes. Estrategias de comprensión auditiva, estrategias y sub-estrategias de inferencia. Elementos básicos de pronunciación. Comunicación no verbal, interacción con el interlocutor, negociación de significado, resolución de situaciones comunicativas en lenguaje cotidiano.

Proceso de la Escritura I:

Etapas en el proceso de la escritura: generación, selección, organización de ideas. Procesamiento sintáctico y selección léxica. Variedad de formatos de uso personal, social e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. El rol del escritor frente a la situación/contexto de la escritura teniendo en cuenta función, audiencia y forma. Comparación de las características del discurso escrito y el lenguaje oral.

Discurso Oral II:

Análisis de distintos tipos de discursos orales. Lengua formal e informal. Nociones de audiencia, función e interacción. Análisis teórico de aspectos suprasegmentales. Diferentes tipos de entonación y su valor comunicativo. Práctica integradora de aspectos segmentales y suprasegmentales.

Proceso de la Escritura II:

Evaluación de la efectividad comunicativa del texto. Relación entre texto, escritor y lector. Rango de posibles audiencias. Inferencia de significado. Utilización de los recursos verbales para expresar significado. Importancia de los recursos no verbales. Tipos de discurso: por ejemplo, literario moderno, de divulgación y académico. El discurso escrito y el lenguaje oral: características y comparación.

Comunicación Integral:

Desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés. Desarrollo de habilidades necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica de los pueblos de habla inglesa en el siglo XX.

Comunicación Avanzada I:

Integración de las cuatro habilidades. Reflexión metalingüística. Comprensión y producción de una amplia gama de discursos. Registro académico, social y educativo. Reconocimiento de variedades dialectales y sociales del idioma inglés. Patrones de entonación, acento y ritmo en distintos tipos de discurso tales como: áulico, literario, literario infantil, coloquial, formal e informal.

Comunicación Avanzada II:

Variedades discursivas auténticas en contextos de comunicación apropiados a las mismas, como por ejemplo: discurso económico, publicitario, científico-técnico Exploración, contextualización e intertextualización del idioma inglés con otros campos de conocimiento de las disciplinas escolares en la EGB y EP. Utilización de tecnologías informáticas como recurso para la enseñanza, la actualización y la interacción y socialización profesional.

AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS Carga horaria del Area: 704 hs (19,64 %) PROPOSITOS DEL AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

Las materias del Area de Fundamentos Lingüísticos se integran con las del Area de Habilidades Lingüísticas para:

promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.

ofrecer espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática.

proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones.

| |
|--|
| ASIGNATURAS AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS: Gramática Inglesa I y II, Fonética y |
|--|

Fonología Inglesa I y II, Lingüística, Historia de la Lengua Inglesa.

Gramática Inglesa I:

Introducción a la gramática. Nociones básicas: texto, discurso, clase, rango, función gramatical, forma y significado, cohesión y coherencia, coordinación y subordinación. Elementos de la oración. Clases de oraciones. Estructuras básicas. Gramática estructural, niveles de análisis. El verbo: concepto, clasificación, tiempo, aspecto, modo, modalidad, voz y formas verbales no conjugadas. Correlación entre semántica y gramática.

Gramática Inglesa II:

Reseña histórica del desarrollo de la gramática. Modelos teóricos y unidades de análisis. Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales. El grupo nominal complejo "Embedding." La función adverbial. Oraciones comparativas, cláusulas de comentario, "cleft sentences," "anticipatory *it* and *there*." Aposición. Las funciones del lenguaje en la estructura de la cláusula. La cláusula como mensaje, intercambio y representación. Estructura de la información.

Fonética y Fonología Inglesa I:

Análisis parcial de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Comprensión auditiva. Utilización apropiada de los órganos de fonación.

Fonética y Fonología Inglesa II:

Fonología comparada inglés/castellano. Análisis completo de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Introducción a los aspectos suprasegmentales: acento y ritmo. Diferentes variedades de la pronunciación en inglés.

Lingüística:

Definición de Lingüística. Principales teorías lingüísticas del siglo XX. Estructuralismo. Generativismo. Pragmática. Sociolingüística. Objetos de estudio. Unidades de análisis y metodologías. Inscripción de cada una de las teorías abordadas como teorías científicas a partir de la explicitación del concepto de ciencia que cada una de ellas supone. Las teorías lingüísticas contemporáneas y sus modelos: análisis a partir de un eje organizador. Teorías formales. Gramática generativa: principios y parámetros. Minimalismo. Teorías funcionales. Relevancia. Cortesía. Análisis del discurso.

Historia de la Lengua Inglesa:

Estudio histórico-lingüístico de la evolución de la lengua inglesa desde sus orígenes hasta el presente. Análisis de los procesos básicos de cambio reflejados a nivel fonológico, gramatical, ortográfico, lexical y semántico.

AREA DE FORMACION DOCENTE Carga horaria del Área: 1120hs (31,25 %)
PROPOSITOS DEL AREA DE FORMACION DOCENTE

Las materias del área de Formación Docente tienen como propósitos:

formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.

promover desde todas las asignaturas del Área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.

proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante las asignaturas Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículum; Didáctica e Investigación Educativa.

ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propio y ajenos.

realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual ("*micro-teaching experiences*") para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.

promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.

promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.

desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica (investigación en acción) para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

| |
|--|
| ASIGNATURAS AREA DE FORMACION DOCENTE: Problemática Educativa; Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículum; Didáctica e Investigación Educativa; Residencia Docente I y II; Sistema Educativo y Currículum; Metodología de la Investigación Científica; Nivel de Idioma. |
|--|

Problemática Educativa:

La educación y sus fundamentos. El sujeto de aprendizaje. Realidad y conocimiento. Pensamiento crítico y educación. Educación: modernidad y posmodernidad. Asignatura del Ciclo de Formación Docente, común a los Profesorados de la Facultad de Humanidades, dictada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad, en idioma castellano, según oferta de dicho Departamento (O.C.S. 1163/98).

Teorías del Sujeto y del Aprendizaje:

Teorías de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Diferentes concepciones del lenguaje. Enfoques para su enseñanza. Interlengua. Variables y condiciones psicofísicas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Aproximación a las investigaciones que sustentan diferentes teorías

Metodología de la Enseñanza:

La situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Macro-habilidades comunicativas. Estilos y estrategias de aprendizaje. Tratamiento de errores. Competencia comunicativa. Introducción al diseño de programa de curso, diseño curricular y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigación áulica: características, instrumentos, recolección y análisis de datos.

Didáctica y Currículum:

Estructura de la clase de Inglés para Nivel Inicial y 1º y 2º de EGB. Sistematización y secuenciación de actividades. Estrategias de organización de grupo. Recursos didácticos específicos del área. Diseño de programas de curso y diseño curricular. Técnicas de evaluación de desarrollo lingüístico y comunicativo. Proceso y producto. Selección y diseño de materiales. Legislación y organización escolar en Argentina. Gestión.

Didáctica e Investigación Educativa:

Estructura de la clase de inglés en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Diseño de programa de curso y diseño curricular multidimensional. Evaluación y auto-evaluación. Introducción a la metodología de la investigación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras "*Management*" a nivel institucional.

Nivel de Idioma:

Un nivel de idioma a elección (francés, portugués, alemán, italiano u otros según oferta de la Universidad, previa aceptación de éste Departamento). Competencia lingüística y comunicativa en el idioma elegido para poder manejarse en situaciones básicas de comunicación que requieran el uso de estructuras, vocabulario y expresiones correspondientes a un nivel inicial. Reflexión metacognitiva de los propios procesos de adquisición de la lengua.

Residencia Docente I:

Período teórico-práctico orientado hacia la lectura, análisis, discusión y evaluación de materiales disciplinares. Desarrollo de la experiencia vivencial con alumnos de Nivel Inicial y 1º y 2º Ciclo de EGB. Integración de saberes disciplinares y vivenciales para desarrollar un estilo de enseñanza personal. Desarrollo de un proyecto de curso multidimensional y/o investigación áulica como trabajo/s final/es.

Residencia Docente II:

Período de práctica vivencial en el 3º Ciclo de EGB y Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Análisis y evaluación de materiales disciplinares. Perfeccionamiento profesional continuo. Reflexión sobre un estilo de enseñanza personal basado en creencias y convicciones propias de cada futuro docente. Desarrollo de proyectos de investigación aplicada.

Sistema Educativo y Currículum:

La modernidad y la constitución de los sistemas educativos. Papel del Estado, Iglesia, sociedad civil e iniciativa privada en el gobierno y financiamiento del sistema. La expansión del sistema, acceso y democratización. Niveles de especificación del currículum: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico; unidad y diversidad. Formación de la nueva ciudadanía, lineamientos de reforma del modelo institucional y curricular. Se dicta en idioma castellano (O.C.S. 1163/98).

Metodología de la Investigación Científica:

Clasificación y objetivo de las ciencias. Las leyes en la explicación científica. El método de la ciencia empírica. Problemas metodológicos de las ciencias sociales. La investigación. El tema, el esquema. El trabajo documental. Análisis de datos. El informe final. Asignatura del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades, dictada en idioma castellano.

AREA CULTURAL Carga horaria del Area: 608 hs (16,96 %)

PROPOSITOS DEL AREA CULTURAL

promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupo de países, es el producto histórico-social de determinada/s sociedad/es.

favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.

lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras Areas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.

ejercitar: (a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario y (b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta Area.

sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.

enfaticar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

| |
|---|
| ASIGNATURAS AREA CULTURAL: Historia Inglesa; Literatura Inglesa; Historia de Inglaterra y EEUU; Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU; Literatura Comparada (esta última asignatura podrá seminarizarse); Asignatura Opcional: Introducción a la Filosofía / Antropología / Sociología / Historia del Pensamiento/Gramática Castellana. |
|---|

Historia Inglesa:

Asentamientos e invasiones desde la Prehistoria al siglo XI. Relaciones entre la Corona, la nobleza, los "comunes" y las instituciones religiosas desde el siglo XI al XVII inclusive. El desarrollo del Parlamento. El proceso de formación de la nación inglesa. Reflexión sobre el aporte de la historia al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza. Análisis de fuentes primarias y secundarias auténticas.

Historia de Inglaterra y EEUU:

Siglo XVIII: las grandes revoluciones. Siglo XIX: Imperialismo. Democracia. Cambios políticos, económicos y sociales. Siglo XX: las Guerras Mundiales. La Guerra Fría. El fin de la Guerra Fría. El mundo global. Logro de competencia intercultural a través del estudio de procesos históricos. Profundización del análisis del discurso propio de la asignatura mediante la utilización de variados tipos de fuentes.

Literatura Inglesa:

Teoría literaria. Distintos géneros literarios. Elementos de análisis. Estrategias discursivas de diferentes manifestaciones de la literatura medieval y/o moderna. Reflexión sobre el aporte del discurso literario al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza.

Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU:

Visión de la modernidad y la posmodernidad a través del estudio de diferentes géneros literarios canónicos y/o no canónicos representativos de ambos países. Generación de espacios de reflexión y aprendizaje/adquisición a partir del abordaje crítico de los distintos textos literarios a estudiar.

Literatura Comparada:

Estudio de problemas de la literatura comparada utilizando diferentes manifestaciones canónicas y/o no canónicas de este fenómeno. Diversidad cultural e interculturalidad. Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

Asignatura Opcional:

Los alumnos deberán optar por una (1) de las siguientes asignaturas ofrecidas por la Facultad de Humanidades, dictadas en idioma castellano. Se podrá solicitar al Departamento de Lenguas Modernas la inclusión en este listado de nuevas asignaturas dictadas en otras unidades académicas de la Universidad. El Departamento estudiará las propuestas, y las aceptadas serán elevadas para su aprobación por los Consejos Académico y Superior.

Introducción a la Filosofía: Nociones básicas de las principales teorías filosóficas.

Introducción a la Antropología: Nociones básicas de las distintas teorías antropológicas.

Introducción a la Sociología: Nociones básicas de las distintas teorías sociológicas.

Historia del Pensamiento: Evolución de las principales corrientes del pensamiento occidental.

Gramática Castellana: Sistema y uso de la lengua española. Niveles de lengua y normativa.

| PLANIFICACION DEL DICTADO DE ASIGNATURAS | |
|---|-------------------------------|
| 1er AÑO - 1er CUATRIMESTRE | 3er AÑO - 1er CUATRIMESTRE |
| Idioma Inglés: Nivel Intermedio/Post-intermedio | Comunicación Avanzada I |
| Discurso Escrito | Literatura Inglesa |
| Gramática Inglesa I | Historia de Inglaterra y EEUU |
| Fonética y Fonología Inglesa I | Didáctica y Currículum |
| Problemática Educativa | |
| 1er AÑO - 2º CUATRIMESTRE | 3er AÑO- 2º CUATRIMESTRE |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Idioma Inglés: Nivel Avanzado | Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU |
| Nivel de Idioma | Lingüística |
| Proceso de la Escritura I | Residencia Docente I |
| Fonética y Fonología Inglesa II | |
| Discurso Oral I | |
| 2º AÑO - 1er CUATRIMESTRE | 4º AÑO - 1er CUATRIMESTRE |
| Discurso Oral II | Comunicación Avanzada II |
| Proceso de la Escritura II | Didáctica e Investigación Educativa |
| Teorías del Sujeto y del Aprendizaje | Metodología de la Investigación Científica |
| Sistema Educativo y Curriculum | |
| 2º AÑO - 2º CUATRIMESTRE | 4º AÑO - 2º CUATRIMESTRE |
| Gramática Inglesa II | Historia de la Lengua Inglesa |
| Comunicación Integral | Residencia Docente II |
| Historia Inglesa | Literatura Comparada |
| Metodología de la Enseñanza | |

OTRAS OBLIGACIONES:

Nivel de idioma: Dados los objetivos de la asignatura, no se podrá rendir en forma libre ni homologar con conocimientos previos que acrediten los alumnos. La presencialidad del cursado es requisito indispensable para cumplir con los objetivos de reflexión metacognitiva propuestos por el Área de Formación docente a la que pertenece el Nivel de idioma.

En las asignaturas del *Área de Formación Docente: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, y Didáctica e Investigación Educativa*, los alumnos deberán realizar observaciones informadas de situaciones de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y experiencias de micro-enseñanza ("*micro teaching*").

Estas últimas son experiencias vivenciales breves en distintas situaciones institucionales de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos de la Carrera realizan en forma gradual el dictado de algunos minutos de una clase, aumentando luego el tiempo hasta dictar una clase completa.

Seminarios: las asignaturas *Historia de la Lengua Inglesa, Comunicación Avanzada II, Literatura Comparada y Lingüística* podrán dictarse siguiendo la modalidad de seminarización, según se indica en las Áreas de la Carrera. En dicho caso, los alumnos deberán cumplir con los requisitos estipulados para la aprobación de seminarios.

Requisitos *Residencia Docente I y II*: Debido a la naturaleza de estas asignaturas, son de cursada obligatoria, no pudiendo rendirse en forma libre. Cada período de Residencia Docente durará respectivamente un cuatrimestre durante el cual el alumno dedicará 10 hs. semanales a:

Observar, planificar y dar clases

Participar en actividades docentes relacionadas con el dictado de su materia dentro de la institución educativa donde realice su residencia.

Leer bibliografía teórico-práctica pertinente

Mantener reuniones con los docentes de la cátedra

Para la *Residencia Docente I*: deberá diseñar y desarrollar un proyecto de curso o de investigación áulica como trabajo/s final/es

Para la *Residencia Docente II*: deberá diseñar y desarrollar (a) un proyecto de curso acorde a la planificación general y (b) un proyecto de investigación aplicada

CORRELATIVIDADES DE LAS ASIGNATURAS:

Fundamentación

Para determinar el régimen de correlatividades se realizó un estudio comparativo de los Planes 1978 y 1989, a la vez que se trabajó con los elementos citados en la pág. 3.

Para este Plan, la duración de la validez de la aprobación de las asignaturas promocionales con respecto a la cursada y aprobación de asignaturas correlativas será normada por el reglamento vigente en la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

El ordenamiento de las correlatividades de las asignaturas responde a la necesidad de garantizar que en los primeros cursos el alumno haya logrado la competencia lingüística básica de la lengua inglesa en las Áreas de Habilidades Lingüísticas y Fundamentos Lingüísticos. Esta competencia es fundamental para posibilitar en etapas superiores una extensión a las Áreas de Formación Docente y Cultural a través de ese mismo instrumento lingüístico.

En el plano formal, las correlatividades de cursada han sido planificadas no con el propósito de obstaculizar, sino con la intención de evitar la deserción natural que se produce al no existir una guía clara desde el Plan sobre las materias que le conviene cursar en cada paso de la Carrera. Se facilita así el trabajo del alumno y su comprensión de la articulación de las asignaturas.

Se otorga al alumno una mayor libertad y flexibilidad en las correlatividades de final, no obligándolo a rendir un número elevado de finales por año.

En el plano pedagógico, las correlatividades han sido estructuradas teniendo en cuenta el proceso de maduración del alumno y la naturaleza integradora del Plan, el cual está orientado hacia el desarrollo gradual de estrategias y habilidades.

A) CORRELATIVIDADES DE CURSADA
B) CORRELATIVIDADES DE FINAL

| | (A) CURSADA | (B) FINAL |
|--|---------------------|-----------|
| 1. Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio | -- | -- |
| 2. Idioma Inglés: Nivel Avanzado | -- | 1 |
| 3. Discurso Escrito | 2 | 2 |
| 4. Gramática Inglesa I | 2 | 2 |
| 5. Fonética y Fonología Inglesa I | 2 | 2 |
| 6. Proceso de la Escritura I | 3 | 3 |
| 7. Fonética y Fonología Inglesa II | 5 | 5 |
| 8. Discurso Oral I | 5 | 5 |
| 9. Problemática Educativa | --- | --- |
| 10. Proceso de la Escritura II | 6 | 6 |
| 11. Discurso Oral II | 7 | 7 y 8 |
| 12. Gramática Inglesa II | 4 | 3 y 4 |
| 13. Teorías del Sujeto y del Aprendizaje | 6 | 6 y 9 |
| 14. Comunicación Integral | 10 | 6 y 8 |
| 15. Metodología de la Enseñanza | 6 | 13 |
| 16. Historia Inglesa | 6 | 8 |
| 17. Literatura Inglesa | 10 | 10 |
| 18. Comunicación Avanzada I | 11 | 10 y 11 |
| 19. Didáctica y Currículum | 15 | 13 |
| 20. Sistema Educativo y Currículum | 9 | -- |
| 21. Nivel de Idioma | -- | -- |
| 22. Historia de Inglaterra y EEUU | 6 | 16 |
| 23. Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU | 17 | 17 |
| 24. Lingüística | --- | 19 |
| 25. Residencia Docente I | 12, 18, 19, 20 y 21 | --- |
| 26. Historia de la Lengua Inglesa | 7,12 y 16 | 7 y 12 |
| 27. Literatura Comparada | 23 | 17 |

| | | |
|--|------------------|----|
| 28. Didáctica e Investigación Educativa | 25 | 12 |
| 29. Comunicación Avanzada II | 11 | 18 |
| 30. Opcional | -- | -- |
| 31. Metodología de la Investigación Científica | -- | -- |
| 32. Residencia Docente II | 23, 25, 28, y 29 | -- |

| | | |
|---|---------|-------|
| CARGA | HORARIA | TOTAL |
| Según lo indicado por las <i>Bases para la Organización de la Formación Docente Doc. A-11</i> | | |

CARGA HORARIA SEMANAL (CONSIDERANDO CUATRIMESTRES DE 16 SEMANAS C/U)

| ASIGNATURA | HS. SEMANALES | Horas totales (según cuat.de 16 semanas) |
|---|---------------|--|
| * Idioma Inglés: Nivel Intermedio/Post-intermedio | 8 | 128 |
| * Idioma Inglés: Nivel Avanzado | 8 | 128 |
| Discurso Escrito | 8 | 128 |
| Gramática Inglesa I | 8 | 128 |
| Discurso Oral I | 6 | 96 |
| Fonética y Fonología Inglesa I | 8 | 128 |
| Proceso de la Escritura I | 6 | 96 |
| Fonética y Fonología Inglesa II | 8 | 128 |
| Problemática Educativa | 6 | 96 |
| Proceso de la Escritura II | 6 | 96 |
| Discurso Oral II | 8 | 128 |
| Gramática Inglesa II | 8 | 128 |
| Teorías del Sujeto y del Aprendizaje | 6 | 96 |
| Comunicación Integral | 6 | 96 |
| Literatura Inglesa | 6 | 96 |
| Historia Inglesa | 6 | 96 |

| | | |
|---|-------------------|------|
| Metodología de la Enseñanza | 6 | 96 |
| Comunicación Avanzada I | 8 | 128 |
| Didáctica y Currículum | 6 | 96 |
| Nivel de Idioma | 6 | 96 |
| Sistema Educativo y Currículum | 6 | 96 |
| Residencia Docente I | 10 | 160 |
| Lingüística | 6 | 96 |
| Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU | 6 | 96 |
| Historia de Inglaterra y EEUU | 8 | 128 |
| TÍTULO: PROF. DE INGLÉS PARA NIVEL INICIAL, EGB1 Y EGB2 | HORAS TOTALES: | 2784 |
| Historia de la Lengua Inglesa | 6 | 96 |
| Literatura Comparada | 6 | 96 |
| Comunicación Avanzada II | 8 | 128 |
| Didáctica e Investigación Educativa | 6 | 96 |
| Opcional | 6 | 96 |
| Metodología de la Investigación Científica | 8 | 128 |
| Residencia Docente II | 10 | 160 |
| TÍTULO: PROF. DE INGLÉS | HORAS TOTALES | 3584 |
| * Estas asignaturas serán solo cursadas por aquellos alumnos que no hayan aprobado las mismas en forma libre en las mesas especiales de febrero/ marzo, previo al inicio de las demás cursadas. | | |

HOMOLOGACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE INGLÉS - UNMdP -

La transición entre el Plan de Estudios propuesto y el Plan 1989 (actualmente en vigencia), se realizará mediante la siguiente homologación de materias.

| PLAN NUEVO | PLAN 1989 (O.C.S. 599/98) | PLAN 1978 (O.C.S. 94/78) |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| * Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio | Curso de Ingreso a la carrera | Curso de Ingreso a la carrera |

| | | |
|---|---|--|
| * Idioma Inglés: Nivel Avanzado | Curso de Ingreso a la carrera | Curso de Ingreso a la carrera |
| Discurso Escrito Discurso Oral Proceso de la Escritura I | Lengua I | Lengua I |
| Gramática Inglesa I | Gramática Inglesa I | Gramática Inglesa I |
| Fonética y Fonología Inglesa I Fonética y Fonología Inglesa II | Fonética y Dicción I | Fonética Dicción I |
| Discurso Oral II | Fonética y Dicción II | Fonética Dicción II y Versificación |
| Proceso de la Escritura II Comunicación Integral | Lengua II | Lengua II |
| Gramática Inglesa II | Gramática Inglesa II | Gramática Inglesa II |
| Problemática Educativa Teorías del Sujeto y del Aprendizaje | Psicopedagogía y Didáctica I | Metodología I Antropología Pedagógica Psicopedagogía Evolutiva |
| Opcional | Gramática Castellana ó Int. a la Filosofía | Gramática Castellana ó Filosofía |
| Historia Inglesa | Historia y Geografía de Gran Bretaña I | Historia de Gran Bretaña Geografía de Gran Bretaña |
| Literatura Inglesa | Literatura Inglesa I | Literatura Inglesa I |
| Comunicación Avanzada I | Lengua y Dicción III | Lengua III |
| Metodología de la Enseñanza Didáctica y Currículum | Psicopedagogía y Didáctica II | Metodología II |
| Historia de Inglaterra y EEUU | Historia y Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña II | Historia de EEUU Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña Contemporánea |
| Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU | Literatura Inglesa II Literatura de los EEUU | Literatura Inglesa Contemporánea Literatura de los EEUU |
| Didáctica e Investigación Educativa | Psicopedagogía y Didáctica III | Metodología III |

| | | |
|--|--|---|
| Lingüística | Lingüística General | Lingüística General |
| Comunicación Avanzada II | Lengua IV | Lengua IV |
| Historia de la Lengua Inglesa | Historia de la Lengua Inglesa | Historia de la Lengua |
| Literatura Comparada | Literatura de los EEUU | Literatura de los EEUU |
| Residencia Docente I Residencia Docente II | Observación y Práctica de la Enseñanza | Observación y Práctica de la Enseñanza I (Nivel Primario) y II (Nivel Secundario) |
| Sistema Educativo y Curriculum | | |
| Metodología de la Investigación Científica | | |
| Nivel de Idioma | | |
| | Taller de Dicción | |
| | Fonoaudiología | |
| * No deberán ser rendidas por aquellos alumnos que ingresaran a la carrera hasta el año 1998 inclusive ya que los contenidos de las mismas estarían cubiertos con los cursos de ingreso de cada año. | | |

CRONOGRAMA TENTATIVO DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVOPLAN

| AÑO CALENDARIO | AÑO ACADEMICO |
|----------------|---------------|
| 1999 | Primer Año |
| 2000 | Segundo Año |
| 2001 | Tercer Año |
| 2002 | Cuarto Año |

CRONOGRAMA TENTATIVO DE VIGENCIA DEL PLAN 1989

| AÑO CALENDARIO | AÑO ACADEMICO |
|----------------|---------------|
| 1999 ó 2000 | Segundo Año |
| 2000 ó 2001 | Tercer Año |
| 2001 ó 2002 | Cuarto Año |

RECURSOS HUMANOS NECESARIOS PARA EL PROYECTO

PLANTA DOCENTE 1998 (PARA PLAN 1989, 23 MATERIAS)

NUMERO DE CARGOS DOCENTES RENTADOS CON ASIGNACION PRESUPUESTARIA PERTENECIENTE AL DTO. DE LENGUAS MODERNAS (Junio 1998)

| | |
|-------------------|---|
| Titular Simple | 4 (2 Tits. Simples p/Nivel de Idioma p/otras Carreras Facultad de Humanidades) |
| Titular Parcial | 2 |
| Titular Exclusivo | 4 (1 Tit. Exc. p/Dirección Dto. y 1 p/Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades) |
| Adjunto Simple | 4 |
| Adjunto Parcial | 2 |
| Adjunto Exclusivo | 2 (1 p/Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades) |
| JTP Simple | 1 |
| JTP Parcial | 1 |
| JTP Exclusivo | 3 (1 JTP Exc. con funciones de Coordinador Centro de Aplicación Escuela N° 5) |
| ATP 1º Simple | 29 (2 ATPs Simple p/Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades; 4 ATPs Simples con funciones docentes en el Centro de Aplicación Escuela N° 5 y 1 p/Secretaría Dto.) |
| ATP 1º Parcial | 5 (1 ATP Parcial con parte de su dedicación p/ Nivel de Idioma Fac. Ciencias Exactas y Naturales y 1 ATP parcial p/Secretario Dto.) |
| ATP 2º | 3 |
| TOTAL | 57 CARGOS RENTADOS |

COSTO TOTAL MENSUAL DE LA PLANTA DOCENTE DEL DTO. LENGUAS MODERNAS: \$ 26.600

CARGOS CON ASIGNACION PRESUPUESTARIA DE OTROS DEPARTAMENTOS/UNIDADES ACADEMICAS/UNMdP.

| | |
|--|-------------------|
| 1 Adjunto Exclusivo, dicta Lengua II y Lengua IV | cargo de Ciencias |
|--|-------------------|

| | |
|--|--|
| | Agrarias |
| 1 Titular Parcial, 2 ATPs 1º dicta Gramática Castellana | cargo del Dto. de Letras de la Fac. de Humanidades |
| 1 Titular Simple, 1 Adjunto Parcial, 1 JTP Simple dictan Filosofía | cargos del Dto. de Filosofía de la Fac. de Humanidades |
| 1 Becario de Perfeccionamiento con funciones de JTP en Observación y Práctica de la Enseñanza y Psicopedagogía y Didáctica I | becas de la UNMDP |
| 1 Titular Simple contratado dicta Historia de la Lengua | planta temporaria de la Facultad de Humanidades |
| TOTAL | 7 CARGOS y 1 BECARIO |

FUNCIONES ADMINISTRATIVAS: 1 Auxiliar de Departamento (cargo No Docente de la Facultad de Humanidades)

| | |
|----------------------------------|----|
| ADSCRIPTOS ALUMNOS NO RENTADOS | 18 |
| ADSCRIPTOS GRADUADOS NO RENTADOS | 21 |
| NUMERO TOTAL DE ADSCRIPTOS | 39 |

NUMERO APROXIMADO DE ALUMNOS DE LA CARRERA (a Diciembre 1997): 630

RECURSOS FISICOS

EDIFICIO:

Disponibilidad actual de aulas: ejemplo: para un total de 200 alumnos de 1er Año hay una necesidad diaria de 10/12 aulas, 90% son brindadas en préstamo por otras Unidades Académicas del Complejo Universitario.

Disponibilidad necesaria: se prevé ampliar la disponibilidad de aulas de la Facultad de Humanidades para 1999.

EQUIPAMIENTO

Audio: el Departamento de Lenguas Modernas posee un solo audio grabador. Es necesario contar con mayor material de audio (incluyendo grabadores, cassettes y micrófonos)

Video: la Facultad de Humanidades cuenta con un televisor color 20", una video cassettera, una video cámara y con la Sala Pablo Neruda equipada con audio y video propio, esta última a

disposición de toda la UNMdP. Se necesita mayor cantidad de material de proyección de videos (incluyendo cintas de video)

Otros recursos: la Facultad de Humanidades cuenta con un retroproyector y un proyector de diapositivas con pantalla.

Laboratorio de Idiomas: hasta el presente, se utiliza el Laboratorio de Idiomas de la UNMdP en bandas horarias asignadas. Se ha planteado la ampliación de las mismas, mientras se espera la adquisición de un laboratorio propio con espacio físico dentro de la Facultad de Humanidades.

Bibliografía: Biblioteca de la UNMdP, del Departamento de Lenguas Modernas, Municipal y Julio Rattery, Hemeroteca de la UNMdP, intercambios con el Lincoln Center y la Cultural Inglesa en la Capital Federal. Es necesaria una ampliación de la bibliografía específica disponible para los alumnos y profesores.

Computadora: el Departamento de Lenguas Modernas utiliza en préstamo la computadora Pentium IBM compatible e impresora Epson pertenecientes al Grupo de Investigación *Cuestiones del Lenguaje*. Es necesaria la adquisición de una computadora con impresora y Paquete Office propiedad del Departamento de Lenguas Modernas. La UNMdP cuenta con un Centro de Cómputos con acceso a Internet.

ASIGNACION PRESUPUESTARIA

PLANTA DOCENTE NECESARIA PARA IMPLEMENTAR EL NUEVO PLAN:

La presente solicitud se hace basándose en las siguientes consideraciones:

estado actual de la planta docente del Departamento de Lenguas Modernas

dictado de materias del nuevo Plan por parte de otros Departamentos de la Facultad de Humanidades

disponibilidad de la planta actual de acuerdo a sus categorías y dedicaciones, según las cuales:

los docentes Exclusivos se encuentran afectados a tres asignaturas por año

los docentes Parciales se encuentran afectados a dos asignaturas por año

los docentes Simples se encuentran afectados a una asignatura en cada cuatrimestre

| CATEGORIA DEDICACION | ASIGNATURA/S PRIORITARIA | SUELDO PROMEDIO MENSUAL |
|----------------------|---|-------------------------|
| 1 ATP de 1º Simple | Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio | \$ 164,15 |
| 1 ATP de 1º Simple | Idioma Inglés: Nivel Avanzado | \$ 164,15 |
| 1 ATP de 1º | Discurso Oral I y II | \$ 164,15 |

| | | |
|------------------------------|---|-------------|
| Simple | | |
| 1 ATP de 1º Simple | Comunicación Avanzada I y II | \$ 164,15 |
| 1 ATP de 1º Simple | Literatura Inglesa y Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU | \$ 164,15 |
| 1 ATP de 1º Simple | Comunicación Integral | \$ 164,15 |
| 1 JTP Simple | Lingüística | \$ 181,76 |
| 1 Adjunto Simple | Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado | \$ 207,10 |
| 1 Adjunto Simple | Discurso Oral II | \$ 207,10 |
| TOTAL MONTO PROMEDIO MENSUAL | | \$ 1.580,86 |

| EQUIPAMIENTO | MONTO |
|--|-----------|
| Audio y video | \$ 5.000 |
| Bibliografía p/ Biblioteca Departamento Lenguas Modernas | \$ 5.000 |
| Computadora Pentium IBM Compatible con Impresora chorro de tinta color y Paquete Office 97 | \$ 3.000 |
| Laboratorio de Idiomas | \$ 50.000 |
| TOTAL | \$ 63.000 |

FUENTE DE FINANCIAMIENTO: UNMdP

Apéndice E: Proyecto Curricular Profesorado de Inglés ISFD



PROVINCIA DE BUENOS AIRES

PODER EJECUTIVO

La Plata, 7 de Diciembre de 1999

VISTO las Estructuras Curriculares aprobadas para las Carreras de Formación Docente de Grado como insumo para la implementación de la Transformación Educativa; y,

CONSIDERANDO:

Que las citadas Estructuras fueron reformuladas a partir de reuniones de trabajo realizadas con representantes de los Institutos Superiores de Formación Docente;

Que como resultado de ello se elaboró el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado cuya tercera parte se presenta para su aprobación;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprueba la propuesta de la Comisión Central de Currículum para la Transformación Educativa y aconseja el dictado del acto resolutivo correspondiente;

Por ello,

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

R E S U E L V E

ARTICULO 1º.- Aprobar el Tomo III del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado el que como Anexo I forma parte de la presente.

ARTICULO 2º.- Establecer que la presente Resolución será refrendada por la Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación.

ARTICULO 3º.- Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Despacho, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a todas las ramas de la enseñanza; Jefatura de Inspección y a la Dirección de Consejo Escolares.

RESOLUCIÓN N° 13296

13296