

CAPITULO III AMBITO CONTEXTUAL

Contenido

1. Espacio temporal
2. Organizativo-normativo
 - 2.1 Conformación del Departamento de Idiomas
 - 2.2 Basamento legal del currículo
 - 2.3 Propósitos y objetivos de la Carrera de Educación, Mención Inglés
 - 2.4 Descripción de las asignaturas
 - 2.5 Competencias específicas del Lic. en Educación, Mención Inglés
3. Práctico
 - 3.1 Profesores
 - 3.2 Aulas
 - 3.3 Alumnos

Desarrollo colaborativo de los profesores del inglés para la reforma del curriculum

1. ESPACIO TEMPORAL

En este apartado se describe el contexto de la investigación, especialmente el Área de Inglés y su organización dentro de la Universidad.

La Universidad de Los Andes (ULA) es una universidad autónoma, cuya sede principal esta ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela. Fue fundada en el año 1875 por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora. Más tarde fue convertido en el Seminario Real Colegio Seminario de San Buenaventura y en 1883 se le da el nombre de Universidad de Los Andes. Actualmente, tiene extensiones y núcleos en varios estados del país. Uno de sus núcleos está ubicado en San Cristóbal, Edo. Táchira, creado en 1966 como una extensión de la Escuela de Educación, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA Mérida. En el año 1975 fue decretado Núcleo Universitario del Táchira y en el año 2004, se le designó como epónimo el nombre de Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, ex Rector de la ULA, fallecido en ese mismo año. (ULA Táchira, 2004)

La ULA Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez ofrece, entre otras, la Carrera de Educación con cuatro Menciones diferentes: Geografía y Ciencias de la Tierra, Inglés, Castellano y Matemática; el eje de especialización de la Carrera de Educación, Mención Inglés, es atendido por el Área de Inglés adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la ULA Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Es esta área del departamento de Idiomas Modernos, la que sirvió como marco para la investigación, iniciada en el año 2002 con la revisión bibliográfica y termina en mayo de 2006.

2. ORGANIZATIVO-NORMATIVO

2.1 CONFORMACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS.

Según oficio **CU- 0884**, de fecha 17 de mayo de 2004, el Departamento de Idiomas Modernos es una unidad académico administrativa adscrita a la Universidad de Los Andes-Táchira. Su propósito fundamental es la investigación, estudio, enseñanza y divulgación del conocimiento relacionado con los idiomas extranjeros, su literatura y la cultura de los pueblos que los hablan, con énfasis en la lengua inglesa y francesa, a través de la docencia, la investigación y la extensión.

El Departamento de Idiomas Modernos está dirigido por un Jefe, electo para cumplir con sus funciones por un período de dos años, y un Consejo formado por cuatro profesores de escalafón, un instructor ordinario, un profesor contratado y dos estudiantes.

Está conformado por cinco Áreas de conocimiento, cuatro de ellas relacionadas con la lengua inglesa y una con la francesa.

Las Áreas relacionadas con la lengua inglesa son las siguientes:

1. Lingüística sincrónica del inglés cuyo objetivo es la enseñanza del inglés en sus cuatro competencias comunicacionales y la gramática del inglés.
2. Inglés instrumental cuyo objetivo es la enseñanza del inglés como herramienta útil en actividades ocupacionales, vocacionales o académicas.
3. Cultura y literatura inglesa, dirigida al estudio del ambiente y la cultura de los países de habla inglesa y de las obras literarias más importantes escritas en inglés.
4. Lingüística aplicada al inglés, la cual agrupa asignaturas que relacionan procesos síquicos y sociológicos con la lengua, su adquisición y su uso, así como también con la investigación lingüística.

En la práctica, estas cuatro áreas son denominadas *Área de Inglés* lo cual está dirigido por un solo coordinador para todas ellas. A lo largo del trabajo, se hace referencia al *Área de Inglés* como suele hacerse en la práctica sin hacer la diferenciación administrativa oficial que se presenta en el párrafo anterior.

Es de hacer notar que la investigación se inició cuando el Área de Inglés dependía del Departamento de Idiomas y finalizó después que se hace la transformación a Departamento de Idiomas Modernos, lo cual no afectó en absoluto la organización del Área de Inglés ni la práctica del profesorado.

2.2 BASAMENTO LEGAL DEL CURRÍCULO EN ACCIÓN

Esta Reforma Curricular se fundamenta en los Art. 80 y 81 de la Constitución Nacional (1961), por cuanto contribuirá "**al pleno desarrollo de la personalidad**" de los futuros docentes e incluirá elementos teóricos-metodológicos que les reafirmen su alta misión y sus compromisos con los principios y finalidades educativas expresadas en esta Carta Magna.

Se apoya en la Ley Orgánica de Educación (1980), específicamente en el Art. 1 donde conceptualiza a **la educación como un proceso integral**; en el Art.3. donde se establecen los fines políticos, sociales y culturales de la educación venezolana; en el Art. 6, 7 y 26, por cuanto exigen una estrecha vinculación entre educación-trabajo, educación-producción e investigación. También se apoya en el articulado referido a los fines de cada uno de los niveles del sistema educativo donde laborarán los egresados de la Carrera de Educación, y en el Art. 77 donde se expone lo referente a las funciones del nuevo docente.

Se acoge al espíritu de los primeros 4 Art. de la Ley de Universidades (1970) para contribuir con la **orientación al país, formar los equipos profesionales que la Nación requiere para su progreso** y para promover la enseñanza universitaria con sentido democrático, pluralista, universal y científica.

Interpreta las políticas del Estado en materia de profesionalización del Docente explicitadas en la Resolución N° 12 del Ministerio de Educación (1980) y toma en consideración las exigencias del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991) (ULA1995:68)

2.3 PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN, MENCIÓN INGLÉS

Como único propósito, el currículo en acción tiene: “Proporcionar al país y a la región un profesional especializado en la enseñanza del Inglés como segunda lengua, capaz de contribuir con el desarrollo personal y vocacional de sus estudiantes, abriéndoles horizontes científicos y culturales a través de la lengua más usada en la comunicación internacional.” (ULA, 1995:161); y los objetivos que se plantea son:

- “1. Formar un docente identificado con su profesión y conocedor de sus funciones de investigador, planificador de la enseñanza del Inglés como segunda lengua.
2. Formar un docente con habilidades, conocimientos, y destrezas lingüísticas, psicolingüísticas, pedagógicas y didácticas que le permitan desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Lengua Inglesa.
3. Formar un docente capaz de promover cambios e innovaciones en la enseñanza del Inglés como segunda lengua. .” .

2.4 DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS

El currículo en acción está diseñado para que sea realizado en cinco años, bajo un régimen de anualidad.

A continuación presentamos la descripción que hace el currículo en acción de las asignaturas correspondientes al eje de especialización distribuidas por años escolares. Es de hacer notar que las materias correspondientes a la especialización de Inglés comienzan a cursarse a

partir del segundo año de la Carrera; es por esta razón presentamos las asignaturas a partir del segundo año:

SEGUNDO AÑO

1. Inglés I

Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita a un nivel de principiantes.

2. Gramática del Inglés I

Representa el compendio de los estudios gramaticalmente más significativos en torno al Idioma Inglés. Sus orientaciones programáticas se abren hacia diferentes enfoques es decir, generativo, estructural, funcional, comunicacional, etc.

3. Experiencias para el desarrollo de la expresión oral en Inglés I

- Fonética I (módulo)

Estudio de las nociones generales de la Fonética. Descripción del sistema fonológico del inglés haciendo énfasis en el estudio de la Fonética articuladora como base para clarificar las distintas vocales y consonantes del idioma.

- Conversación I (módulo)

Este curso para principiantes brinda la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos en inglés a través de representaciones de papeles y práctica del diálogo.

- Laboratorio I

Con la guía y el asesoramiento del profesor y del preparador se podrá escoger el medio electrónico (VHS, parabólica, grabadora de audio,

laboratorio auditivo) y el programa que mejor satisfaga a las necesidades del grupo.

TERCER AÑO

4. Inglés II

Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita a un nivel intermedio.

Abarca dos módulos: Composición I y Lectura I.

Composición I

Una introducción a los elementos básicos en la producción de una composición. Redacción de párrafos que permitan el uso de nuevas estructuras dentro de contextos e incluyan los conocimientos previos.

Lectura I

Concentrándose en las estrategias de lectura, este curso combina las actividades dirigidas por el Docente con las prácticas de lecturas autodirigidas. A medida que comprende lo que lee, aumenta igual forma el vocabulario y la comprensión de las estructuras del Inglés.

5. Gramática del Inglés II

Comprende dos módulos: Morfosintaxis del Inglés e Introducción a la Lingüística.

Morfosintaxis del Inglés

Estudio de las estructuras morfológicas y de las Unidades sintácticas del Inglés. La palabra y la oración.

Introducción a la Lingüística

Proporciona una visión panorámica de todo lo que fundamenta los hechos del lenguaje o fenómenos lingüísticos y las diferentes corrientes de la semántica y de la fonética acústica.

6. Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II

Comprende tres módulos: Fonética II, Conversación II, Laboratorio II.

Fonética del Inglés II.

Perfecciona la pronunciación del inglés como segunda lengua, basándose en los patrones de entonación, acento y ritmo del Idioma. Así mismo, la ejercitación de los distintos sistemas de transcripción.

Conversación II

Se enfatizará el desarrollo de la capacidad de comunicarse en diversas situaciones reales y significativas de la vida diaria. En esta práctica oral las estructuras del inglés adquieren vida y el alumno podrá alcanzar mayor confianza y fluidez para expresarse oralmente a un nivel intermedio.

Laboratorio II

Con la guía y el asesoramiento del profesor y del preparador se podrá escoger el medio electrónico (VHS, parabólica, grabadora de audio, laboratorio auditivo) y el programa que mejor satisfaga a las necesidades del grupo.

CUARTO AÑO

7. Inglés III

Comprende dos módulos: Conversación III y Composición II.

Conversación III

Este curso de conversación avanzada demanda del alumno un conjunto de estrategias de aprendizaje creativo, ideadas para mejorar la capacidad de comunicarse en Inglés. Su objetivo central es ofrecerle al estudiante la oportunidad de adquirir soltura y fluidez al ir aplicando estructuras y funciones más complejas de esta Lengua en situaciones reales, por lo tanto ofrecerá diversidad de estrategias de enseñanza tales como discusiones, representaciones, dramatizaciones, teatro, etc.

Composición II

Desarrollo colaborativo de los profesores del inglés para la reforma del curriculum

Orientará a los estudiantes en el uso de nuevas estrategias para generar y organizar ideas; escribir, revisar y construir párrafos como resultado de su actividad productiva y del desarrollo de su pensamiento en Inglés.

8. Literatura de Países Anglo-parlantes.

Comprende tres módulos: Literatura Inglesa, Literatura Norteamericana y Literatura del Caribe.

Literatura Inglesa

Estudio de la Literatura Inglesa a través de los escritores, poetas, ensayistas y novelistas mas representativos de la Edad Media de los siglos XVI, XVII y XVIII; Romanticismo; Período Victoriano y los siglos XIX y XX.

Literatura Norteamericana

Estudia la Literatura Norteamericana e incluye los escritores más representativos de la Época Colonial y de los siglos XVIII, XIX y XX. Sus obras serán analizadas con el criterio de que parte de la fuerza que posee esa Literatura se deriva de las vivencias del autor como opositor al sistema de vida, económica y política del país.

Literatura del Caribe

Estudiará los principales autores y obras de la Literatura del Caribe de habla Inglesa.

9. Optativa:

a) Evaluación del aprendizaje del Inglés

Dotará al alumno de un conjunto de métodos, estrategias, criterios e instrumentos específicos para evaluar el rendimiento en el aprendizaje del Idioma Inglés.

b) Enseñanza por Computadora

El desarrollo de la Informática y su aplicación a los procesos educativos, incide en la necesidad de ofrecerle al la alumno oportunidades

de utilizar la computadora como un recurso de la enseñanza y con ello aprender las distintas alternativas didácticas que le ofrece.

c) Seminario de Investigación Lingüística

Ofrece la oportunidad de abordar problemas y actividades de interés en las diversas áreas de la Psicolingüística, de la Sociolingüística, de la lingüística del texto y de la lingüística aplicada.

QUINTO AÑO

10. Inglés IV

Comprende dos módulos: Conversación IV y Composición III

Conversación IV.

Este curso de conversación se destaca por ser más avanzado y de mayor complejidad. Demanda del alumno un conjunto de estrategias de aprendizaje creativo, ideadas para mejorar la capacidad de comunicarse en Inglés. Su objetivo central sigue siendo ofrecerle al estudiante oportunidades para adquirir soltura y fluidez al ir aplicando estructuras y funciones más complejas de esta Lengua en situaciones reales.

Composición III

Permitirá una introducción a los diferentes enfoques que se manejan en la enseñanza de la composición en Inglés. Redacción de textos breves aplicando las características consideradas importantes en cada enfoque.

11. Seminario de Cultura y Civilización de Países de habla Inglesa.

Estudio analítico de la cultura de Gran Bretaña, Estados Unidos y las islas de origen Británico del Caribe. Aspectos como la alimentación, salud, educación, diferencias raciales, costumbres, tradiciones, manifestaciones artísticas, etc., servirán como tema de discusión y práctica del Inglés.

12. Optativas:

a) Seminario de Traducción

Desarrollo colaborativo de los profesores del inglés para la reforma del currículum

Estudio lingüístico de la traducción. Estudio de técnicas de traducción. Traducción de textos científicos y humanísticos, de diagramas, tablas y conversión de unidades. El uso de diccionarios bilingües, monolingües, de sinónimos y antónimos.

b) Sociolingüística.

Estudiará aspectos sociales del habla, los problemas de la variación de la lengua, dialectos, cambios de códigos, papiamento.

c) Psicolingüística

Se hará revisión de temas de lingüística y psicología relevantes en la adquisición de una segunda lengua, incluyendo las habilidades de lectura y escritura. Además, un análisis de la interrelación entre lengua, cultura, pensamiento y comprensión. Tendrá un énfasis en los procesos cognitivos y la adquisición de la lengua. (Tomado de la Reforma Curricular 1995:163-171)

2.5 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL LIC. EN EDUCACIÓN, MENCION INGLÉS.

El currículo actual plantea que el egresado deberá demostrar competencia para:

- Hablar Inglés y de las culturas que lo utilizan como idioma materno.
- Procesar información en Inglés.
- Utilizar métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar las competencias lingüísticas del educando.
- Producir, utilizar y evaluar estrategias para la enseñanza del Inglés en función de las necesidades, dificultades y potencialidades de sus alumnos.
- Actualizar constantemente sus conocimientos sobre las estrategias de enseñanza del Inglés y sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de sus alumnos

- Valorar las manifestaciones culturales de las naciones de habla inglesa sin perder la identidad cultural con su país. (Tomado de la Reforma Curricular de 1995: 161)

3. PRÁCTICO

3.1 PROFESORES DEL ÁREA DE INGLÉS

El Área de Inglés, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la ULA Táchira, está conformada por once profesores. A continuación se presenta la tabla 1 que los describe

Tabla 1. Profesores del Área de Inglés

Profesor	Categ.	Condición	Título	Otros
Profesor A	Agregad o	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	
Profesor B	Agregad o	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	-Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. - Doctor en TESOL
Profesor C	Agregad o	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	- Master en Orientación. - Master en TESOL - Candidato a Doctor en Retórica y Lingüística
Profesor D	Agregad o	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	- Master en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. - Diplomado en EFL/ESL Teaching
Profesor E	Asistente	Ordinario	Lic. en Letras, Mención Lengua y Literatura Inglesa. Traducción	- Master en Gerencia Educativa - Candidato a Doctor en Pedagogía. La Calidad y la Reforma Educativa
Profesor F	Asistente	Ordinario	Lic. En Idiomas	- Candidato a Doctor en Pedagogía. La Calidad y la Reforma Educativa
Profesor G	Asistente	Ordinario	Lic. en Educación, Mención Inglés	- Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera
Profesor H	Instructo r	Contratado	Lic. en Educación, Mención Inglés	- Especialización en traducción
Profesor I	Instructo r	Contratado	Lic. en Pedagogía	- Master en Educación
Profesor J	Instructo r	Contratado	Lic. en Educación, Mención Inglés	
Profesor K	Instructo r	Ordinario	Lic. En Idiomas Modernos	

3.2 AULAS

El Área de Inglés cuenta con un laboratorio de idiomas, el cual dispone de 19 ordenadores, de los cuales 10 tienen instalado dos softwares, el IMC y el DIVACE que permiten prácticas de comprensión y expresión oral, transmisión de videos, escritura de composiciones, etc.

Desarrollo colaborativo de los profesores del inglés para la reforma del curriculum

que pueden ser preparadas por el profesor de acuerdo a sus intereses y necesidades. El profesor puede monitorear a los estudiantes individualmente en tiempo real, hacer correcciones, evaluar e interactuar con los alumnos desde la cabina principal, con lo cual, cada estudiante puede marcar su ritmo de avance.

El laboratorio también cuenta con un retroproyector, una pantalla para proyecciones un televisor, un VHS, un DVD, un cañón de proyección, tres reproductores portátiles. Además, el Área de Inglés dispone de un aula ambientada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, la cual está dotada de un televisor de 57", un ordenador, una pequeña biblioteca, todo disponible para profesores y alumnos.

3.3 ALUMNOS

Las asignaturas de la especialidad de inglés están distribuidas a partir de 2º año. Al momento de aplicar el cuestionario correspondiente a la primera fase de la investigación, de un total de 240 estudiantes, 233 lo respondieron.

Luego de terminado el programa de trabajo colaborativo, como parte de su evaluación, se aplicó el cuestionario a estudiantes de 2º año, por haber sido los profesores de este año quienes habían participado del programa, por tanto, eran estos estudiantes los que experimentaron algún cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje. De un total de 64 estudiantes repartidos entre las secciones 01 y 02, el cuestionario fue respondido por 61 de ellos.

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de las instituciones universitarias, por tradición, predomina la cultura de trabajo individual, modo éste de trabajar caracterizado por el aislamiento, lo cual puede generar incertidumbre, inquietud e inseguridad al profesorado cuando de su práctica docente se trata.

Señala Ferreres (1992), que la profesión docente exige constante revisión por parte del profesor, debido a las variadas y difíciles situaciones a las que hace frente en su quehacer diario dentro del aula, con lo cual, el diálogo y la colaboración vienen a ser herramientas indispensables para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto, del desarrollo personal y profesional del profesorado.

Al tener en cuenta lo anterior, la presente investigación se propuso indagar sobre la situación de trabajo colaborativo en el Área de Inglés de la ULA Táchira, a fin de determinar la cultura profesional dominante en el colectivo de profesores y luego proponer y desarrollar un programa de trabajo colaborativo para impulsar la mejora y el desarrollo del profesorado del Área.

Este trabajo reporta el proceso investigativo realizado, el cual se ha organizado en cuatro partes y ocho capítulos. Así, la primera parte, conformada por los tres primeros capítulos. El primero, formas de trabajo como problema de investigación, contiene dos apartados, en los que se plantea y justifica el problema. El segundo capítulo, el ámbito teórico, basado en cuatro pilares que son: el trabajo colaborativo, el currículo como contexto de la formación, la formación del profesorado y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El tercer capítulo, se refiere al ámbito contextual, donde se hace la descripción espacio-temporal, organizativo-normativa, práctico y profesional del Área de Inglés, para

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículo

tratar de dar una visión clara del contexto donde se ha desarrollado la investigación.

La segunda parte, contiene el cuarto capítulo, que presenta la metodología seguida para la realización del estudio. Allí se expone el paradigma donde se sitúa y los instrumentos utilizados para la recolección de la información, en las dos fases de la investigación. Luego, la tercera parte, el proceso de investigación, está conformada por el quinto capítulo, que recoge la investigación en la primera fase, con lo cual se muestra cada paso del proceso seguido en la primera fase de la investigación, incluyendo los resultados correspondientes a esta fase. Sigue la cuarta parte, con los últimos tres capítulos: el sexto, plantea el programa de trabajo colaborativo seguido por el Área; el séptimo, el carácter de la investigación, donde se expone el rigor científico de la investigación y el octavo, la parte final, en la que se ubican las conclusiones, producto de todo el proceso, así como los hallazgos y las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación. Se cierra este capítulo con las acciones que podrían seguirse para reforzar el trabajo colaborativo en el Área de Inglés.

Finalmente, se presenta la bibliografía consultada y los anexos organizados en un CD.

TERCERA PARTE
PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

CAPÍTULO V INVESTIGACIÓN EN LA PRIMERA FASE

Contenido

1. Presentación de los datos
 - 1.1 Análisis cualitativo de la información arrojada en las entrevistas biográficas
 - 1.1.1 Procedimiento para el análisis de las entrevistas
 - 1.1.2 Definición de cada dimensión
 - 1.1.3 Resultados obtenidos
 - 1.1.3.1 Dimensión Personal
 - 1.1.3.2 Dimensión Trabajo en el Área de Inglés
 - 1.1.3.3 Dimensión Elementos del currículo
 - 1.2 Análisis de contenido
 - 1.2.1 Procedimiento para la evaluación de los programas de la especialidad de Inglés
 - 1.2.2 Resultados
 - 1.2.2.1 Análisis horizontal

1.2.2.2 Análisis vertical

1.3 Análisis del cuestionario

1.3.1 Procedimiento de análisis

1.3.2 Resultados

1.3.2.1 Dimensión Acción docente

1.3.2.2 Dimensión Trabajo en el Área de Inglés

1.3.2.3 Dimensión Elementos del currículo

1.4 Interpretación e integración de los resultados.

1. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

1.1 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INFORMACIÓN ARROJADA EN LAS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

1.1.1 Procedimiento para el análisis de las entrevistas y resultados

Una vez transcritas las entrevistas se procedió a leerlas varias veces, con el fin de familiarizarse con las mismas, aclarar puntos en blanco y, sobre la transcripción que se realizó se consiguió la aprobación por parte de los entrevistados, una vez que leyeron su entrevista. Más tarde se leyeron detenidamente para tratar de dar nombre a fragmentos que compartían la misma idea.

Con el fin de facilitar el análisis se utilizó el programa Atlas-ti, un programa de asistencia a la investigación por computadora el cual está basado en la “teoría fundamentada”, que se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, en el cual la recopilación de datos, el análisis y la teoría que surge guardan estrecha relación entre sí. (Strauss y Corbin 2002).

Para su utilización se comenzó por abrir una *unidad hermenéutica* o contenedor electrónico que organiza los datos y para hacer el ordenamiento conceptual se iba mostrando cada documento recorriéndolo en la pantalla; se fueron seleccionando los párrafos, frases u oraciones que eran de interés para la investigación y se les asignaron las *códigos*. A medida que se fue avanzando en la codificación, se fueron inspeccionando los datos en busca de nuevas propiedades y categorías y, a la vez, se fueron escribiendo comentarios como interpretaciones provisionales que fueron surgiendo al momento de la codificación, por lo cual se hace conjuntamente la codificación, el análisis y la recogida complementaria de datos. El objetivo, más allá de la verificación de la información, es la generación de teoría.

El sistema organiza listas de códigos que facilitan la comparación constante de todas las propiedades y categorías. Una vez hechas las clasificaciones según sus propiedades, comenzó una interacción entre

inducción y deducción lo cual llevó a la investigadora a integrar todas las categorías y propiedades que emergieron en tres grandes grupos o dimensiones, lo cual fue verificado durante la investigación.

Una vez que se integraron las categorías y sus propiedades y se generaron hipótesis, se realizaron los esquemas gráficos que muestran la relación existente entre las diferentes categorías. Todo lo anterior se conjuga con la delimitación teórica que no es otra cosa que la generación de *teoría*, cuyos rasgos característicos son: el criterio de parsimonia (hacer una máxima explicación utilizando el mínimo de conceptos), y el criterio de alcance (trata de ampliar el campo de aplicación de la teoría, siempre apegado al punto empírico de partida). Finalmente, se escribió la *teoría* o conclusiones a las que llegó la investigadora.

Este procedimiento se realizó en dos fases de la investigación: en la fase de diagnóstico y luego en la última fase o evaluación del programa de trabajo colaborativo planteada por parte de la investigadora y consensuada y aplicada en el Área de Inglés. (ver anexos 3 y 4)

1.1.2 Definición de cada dimensión

Del análisis realizado a las entrevistas, el cual se ha explicado en detalle en el apartado anterior han resultado tres grandes grupos o dimensiones a las que se denominaron *Personal*, *Elementos del currículo* y *Trabajo en el Área de Inglés*. Para cada uno de estos grupos o dimensiones se ha construido un *esquema teórico* en el cual pueden verse las relaciones entre las categorías o códigos que emergieron de las entrevistas. Con el fin de facilitar la comprensión de estas tres dimensiones se ha creído conveniente explicar a qué se hace referencia cuando se crea el nombre de cada una y las categorías que las conforman.

La primera dimensión se denomina *Personal* debido a que se refiere a los intereses personales de los entrevistados con respecto a su profesión lo cual interesa para conocer las expectativas personales y profesionales del profesorado lo cual es parte importante al momento de hacer la descripción

cultural del grupo social, y más adelante para lograr la cohesión del Área de Inglés con el fin de conformar un bloque sólido que trabaje en su desarrollo personal y profesional en pro de la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y de la institución. Esta dimensión está conformada por siete categorías. Se les ha dado un orden de acuerdo a la importancia dada al tema desde las voces de los profesores entrevistados, por supuesto, desde la perspectiva de la investigadora. La primera categoría emergente es la *Vocación*, definida como las inclinaciones profesionales del profesorado, es decir el gusto que siente por su profesión; la segunda categoría es *Momentos difíciles*, la cual se refiere a los momentos o situaciones que les desestabiliza u ocasiona malestar por algo o alguien en el contexto profesional; la siguiente categoría se ha denominado *Fuentes de motivación*, relacionada con todos aquellos factores considerados por el profesorado estimulantes o impulsores de su práctica docente; luego, se ha colocado la *Responsabilidad*, como la obligación de los profesores por el cumplimiento de sus obligaciones profesionales hacia sus estudiantes, compañeros de trabajo y la institución educativa; sigue la *Formación profesional*, referida a la opinión de los entrevistados por su propia formación profesional; la *Superación profesional*, considerada como íntimamente relacionada con la anterior, por cuanto se refiere a la motivación de los profesores para trabajar o forjar su desarrollo profesional; finalmente, las *Expectativas profesionales*, definida como las metas o logros que el profesorado espera alcanzar en el perfeccionamiento de su profesión. (ver cuadro 10)

Cuadro 10. Dimensión Personal

Dimensión: Personal	
Categoría	Definición
Vocación	- Inclinationes profesionales del profesorado.
Momentos difíciles	- Momentos o situaciones que causan malestar al profesorado
Fuentes de motivación	- Todos aquellos factores internos o externos que estimulan al profesorado a cumplir con su práctica docente
Responsabilidad	- Obligación moral que siente el profesorado por sus alumnos, sus compañeros de trabajo y la institución educativa
Formación profesional	- La opinión de los entrevistados sobre su formación profesional.
Superación profesional	- Motivación de los entrevistados para trabajar por su desarrollo profesional
Expectativas profesionales	- Logros que el profesorado espera alcanzar en su vida profesional

Fuente: Proceso de investigación

La segunda dimensión se denomina *Elementos del Currículo*, debido a que está conformada por categorías que se refieren a elementos que forman parte del currículo en acción y la manera como el profesorado los aborda. Esto permite a la investigadora hacer hipótesis sobre sus ideas, intereses y expectativas en relación al currículo. Está conformada por diez categorías. La primera categoría denominada *Formación integral*, definida como el desarrollo cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral y social del estudiante, incluyendo el desarrollo del estudiante como persona, además de su crecimiento en cuanto a la formación inicial de la profesión; la segunda categoría, *Objetivos*, entendida como la intención del profesorado para encaminar a sus estudiantes hacia saberes disciplinares, actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje; luego, se ubica la categoría *Currículo en acción* definida como la opinión del profesorado sobre el currículo que está siendo desarrollado en la institución en el presente momento, en la ULA Táchira; sigue la categoría *Cambios*

curriculares, referida a los cambios curriculares sugeridos por el profesorado; luego, la categoría *Contenidos*, definida como la serie estructurada de conceptos y principios que los estudiantes deben alcanzar para progresar en la dirección marcada por los fines del currículo, organizada de acuerdo a los objetivos del programa de cada asignatura; se sigue con la categoría *Secuencia de contenidos* referida a los criterios adoptados por el profesorado para la organización de los contenidos de cada programa; luego, está la categoría *Actividades*, definida como los procedimientos realizados en el aula para alcanzar los objetivos, por ende los objetivos planteados en cada programa; sigue la que corresponde a *Recursos*, definida como el conjunto de medios utilizados en el aula para realizar las actividades propuestas para alcanzar el cumplimiento de los contenidos y alcanzar los objetivos de los programas; finalmente se ubica la categoría *Evaluación*, entendida como la recolección de información sobre el avance del alumno en la consecución de la formación propuesta en el programa de la asignatura. (ver cuadro 11).

La tercera dimensión se denomina *Trabajo en el Área de Inglés*, por cuanto agrupa categorías que se relacionan directamente con el trabajo docente y su organización. Está formada por ocho categorías emergentes. Se comienza ubicando la categoría *Trabajo en equipo*, definida como la labor docente, de investigación o de gestión que el profesorado realiza en colaboración con sus compañeros del Área; luego está la categoría *Relación con los colegas*, referida a la calidad de las relaciones interpersonales entre los compañeros del Área de Inglés; en tercer lugar se ubica la categoría *Sentimiento en el Área*, definida como el sentimiento del profesorado respecto a su integración al Área como grupo social; luego está *Mejora en la práctica*, entendida como los esfuerzos realizados por el profesorado para ir mejorando su práctica en el aula; luego se ubica la categoría *Desarrollo colaborativo*, referida a la opinión del profesorado entrevistado sobre el trabajo realizado en colaboración en el Área de Inglés.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Cuadro 11º. Dimensión Elementos del currículum

Dimensión: <i>Elementos del currículum</i>	
Categoría	Definición
Formación integral	- Desarrollo cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral y social del estudiante.
Objetivos	- Intención que el profesorado tiene para con sus alumnos en cuanto a saberes disciplinares, actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso de E-A
Currículo en acción	- Opinión del profesorado en cuanto al Currículo que está siendo desarrollado en la institución, en la actualidad en la Carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira.
Cambios curriculares	- Cambios al currículo en acción sugeridos por los entrevistados
Contenidos	- Serie estructurada de conceptos y principios que los alumnos deben alcanzar para progresar en dirección de los objetivos de los programas de las diferentes materias de la especialidad.
Secuencia de contenidos	- Criterio utilizado por el profesorado para la secuenciación de los contenidos en los diferentes programas del Área de Inglés
Actividades	- Procedimientos planificados para alcanzar los objetivos de los programas de las diferentes materias de la especialidad de Inglés
Recursos	- Conjunto de medios utilizados para la realización de las actividades de cada programa de la especialidad de Inglés
Evaluación	- Recolección de información sobre el avance del alumno en su formación
- Efectos de la evaluación	- Efecto esperado por el profesorado con el uso y manejo de la evaluación de los aprendizajes sobre sus alumnos
- Esfuerzos de los alumnos	- Evaluación de la actitud y la actividad de los alumnos hacia el proceso de E-A

Fuente: Proceso de investigación

Continuando con la dimensión *Trabajo en el Área de Inglés*, sigue la categoría *Organización del trabajo* como el modo en el cual los profesores organizan su práctica en el aula; luego, se ubica la categoría *Evaluación de programas*, definida como la revisión continua que el profesorado debería realizar de los programas de las diferentes asignaturas del Área de Inglés; luego se ubica la categoría *Objetivos compartidos*, definida como los objetivos coincidentes de cada uno de los profesores con los de los otros profesores del Área de Inglés; finalmente, la categoría

Investigación, referida a las investigaciones que el profesorado del Área de Inglés está realizando, ya sea individualmente o en colaboración. (ver cuadro 12)

Cuadro 12 Dimensión Trabajo en el Área de Inglés

Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	
Categoría	Definición
Trabajo en equipo	- Trabajo que el profesorado comparte con sus compañeros de Área
Relación con los colegas	- Calidad de la relación que existe entre los profesores del Área de Inglés
Sentimiento en el Área	- Sentimiento expreso del profesorado sobre su integración al Área como grupo
Mejora en la práctica	- Esfuerzos realizados por los profesores del Área para la mejora de su práctica en el aula
Desarrollo colaborativo	- Opinión del profesorado entrevistado sobre el trabajo colaborativo en el Área
Organización del trabajo	- Modo como el profesorado organiza su práctica de aula
Evaluación de programas	- Revisión continua de los programas de las diferentes materias de la especialidad
Objetivos compartidos	- Los objetivos individuales del profesorado que coinciden con los objetivos del Área como grupo
Investigación	- Investigación individual o compartida realizada por el profesorado del Área de Inglés.

Fuente: Proceso de investigación

Una vez contados los acontecimientos que marcaron su vida y lo movieron a tomar decisiones importantes, el profesorado entrevistado se da cuenta del significado de estos en su vida. Por otra parte, la investigadora piensa que cada entrevista sirvió, además de proporcionar información muy útil para efectos de la realización de la investigación, para entender muchas de sus reacciones ante algunos acontecimientos y para estrechar los lazos afectivos que había entre ellos, lo cual es significativo al momento de introducir cualquier innovación.

1.1.3 Resultados obtenidos del análisis de las entrevistas.

Como ya se dijo anteriormente, del análisis de las entrevistas emergieron tres dimensiones. Se comenzará por reportar las interpretaciones de la dimensión *Personal*.

1.1.3.1 Dimensión: Personal.

La definición que se ha hecho de la categoría *vocación*, como inclinaciones profesionales del profesorado, se ha querido apoyar con palabras de (Huberman, 1989 citado por Jiménez 2003), cuando la define como una llama divina, como una serie de expectativas de conducta que se va reforzando a lo largo de su desarrollo profesional y que no se orienta hacia aspectos materiales sino hacia aspectos activos; se retoman estas palabras en virtud de que en esta dimensión todas las demás categorías están directa o indirectamente relacionadas con la categoría *vocación*. De manera que, esas palabras sirven como referente al momento de internarse en las voces de los informantes.

Se considera que la vocación podría tratarse del motor de la actividad profesional del profesorado del Área de Inglés. En primer lugar, al sentir que su principal fuente de motivación es el gusto por la enseñanza del inglés, y que trabajan en algo que llena su vida y que se concreta en la actividad docente. En segundo lugar, la vocación estimula al profesorado a mejorar, tanto en el plano académico, como en el plano personal; quieren siempre realizar su práctica de la mejor manera que les sea posible y, como formadores de profesores, quieren transmitir esa vocación por la enseñanza a sus estudiantes, para que ellos también, en su momento, disfruten de su actividad profesional.

Por otra parte, el profesorado siente que es su obligación hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un asunto agradable, tanto para ellos, como para sus estudiantes; se sienten motivados si los alumnos se sienten a gusto en el salón de clase y piensan en este hecho como favorecedor del crecimiento de ambas partes. Lo anterior coincide con Hargreaves (2003), cuando reporta una investigación, en la que los profesores decían que la enseñanza les proporcionaba una inmensa satisfacción. Calificaban su trabajo de “maravilloso”, incluso cuando las presiones y limitaciones parecían abrumadoras. La figura 6 muestra testimonios de algunos de los entrevistados.

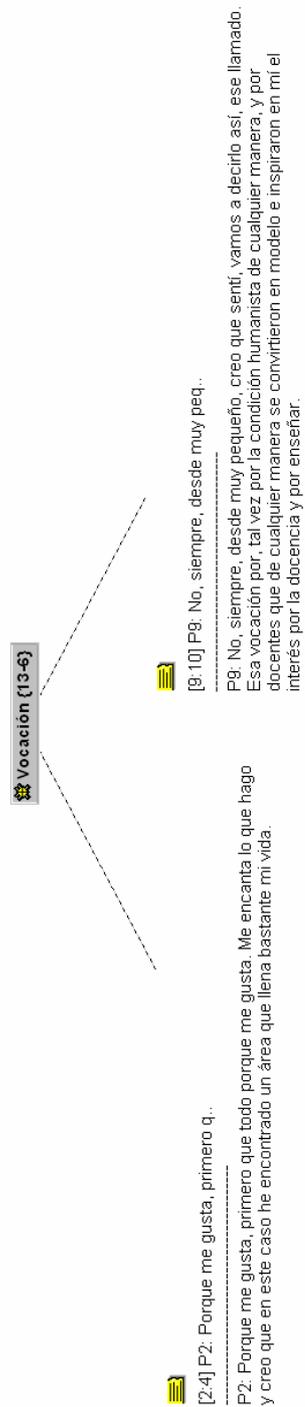


Figura 6. Vocación

La categoría *Momentos difíciles* incluye diferentes situaciones que causan malestar, entre otras, está la falta de apoyo por parte de la institución al no proporcionar a los departamentos y áreas recursos y material necesario para la práctica educativa; otra situación molesta es el exceso de estudiantes en las clases de idiomas. Debido a la naturaleza de las actividades que demanda la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, es recomendable que el número de estudiantes por aula no exceda de 20, pero existe una gran cantidad de estudiantes matriculados en la especialidad de inglés y el número de profesores no es suficiente para cubrir todas las secciones que deberían ser abiertas. A fin de solucionar el problema de “cupos”, la institución asigna de 10 y 15 estudiantes más por sección, lo que ocasiona una gran dificultad al profesor para desarrollar el programa de la asignatura, lo cual le ocasiona desconcierto, insatisfacción, inseguridad e incomodidad. A esto se suma la exigencia por parte de la administración de asignar exceso de secciones a cada profesor, con lo el profesorado no tiene espacios para la investigación; mucho menos para compartir tiempos de reflexión sobre la práctica.

Otras situaciones consideradas “difíciles” están la incertidumbre causada por la situación económica del país, que se ve reflejada, en muchas ocasiones, en la demora de la cancelación de salarios; por otra parte, como es natural, en todos los grupos sociales surgen roces o inconvenientes en las interrelaciones personales, lo cual podría interferir en la comunicación de tipo académico. Sin embargo, el profesorado manifestó en las entrevistas, que a pesar de todos los inconvenientes que pudiera dificultar su práctica docente, disfrutaba de su labor y considera que esos momentos difíciles son salvables y se ven minimizados por la vocación o el gusto que sienten al realizar su práctica. En la figura 7, se aprecian los testimonios de los entrevistados

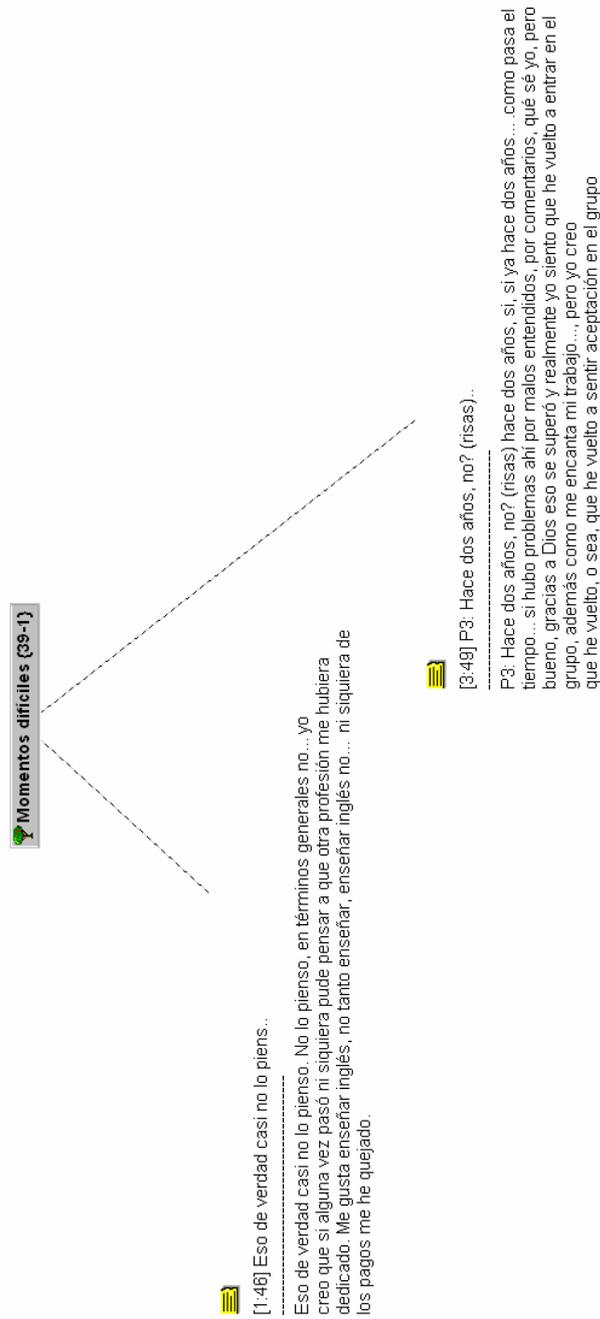


Figura 7. Momentos difíciles

La siguiente categoría que se aborda es *Fuentes de motivación* la cual se define como los factores que estimulan al profesorado en su práctica profesional. Al respecto, los estudiantes juegan un papel primordial; todos los profesores coinciden en que si obtienen buenos resultados en la práctica en el aula, es decir, si los objetivos planteados son logrados y pueden concluir que los estudiantes están desarrollando las habilidades comunicativas propuestas en el programa de la asignatura, los profesores sienten satisfacción, ya que por su vocación, una de las expectativas es lograr que sus alumnos aprendan lo concerniente a la asignatura que les ha sido asignada.

Todo esto está directamente relacionado, a su vez, con la *Responsabilidad*, como otra de las categorías de esta dimensión. La obligación moral que el profesorado siente con sus alumnos se percibe como parte de la vocación, al expresar que les anima cuando sus estudiantes aprenden; sienten que es su responsabilidad como formadores enseñar a sus alumnos el modo de actuar como profesores y como personas sirviendo ellos como modelo. Es un poco el querer transmitir la vocación por la profesión como sucedió con ellos en su momento. De manera pues, que los alumnos se consideran fuente de motivación para el cumplimiento de la responsabilidad como docentes. La figura 8 muestra algunos comentarios de los entrevistados.

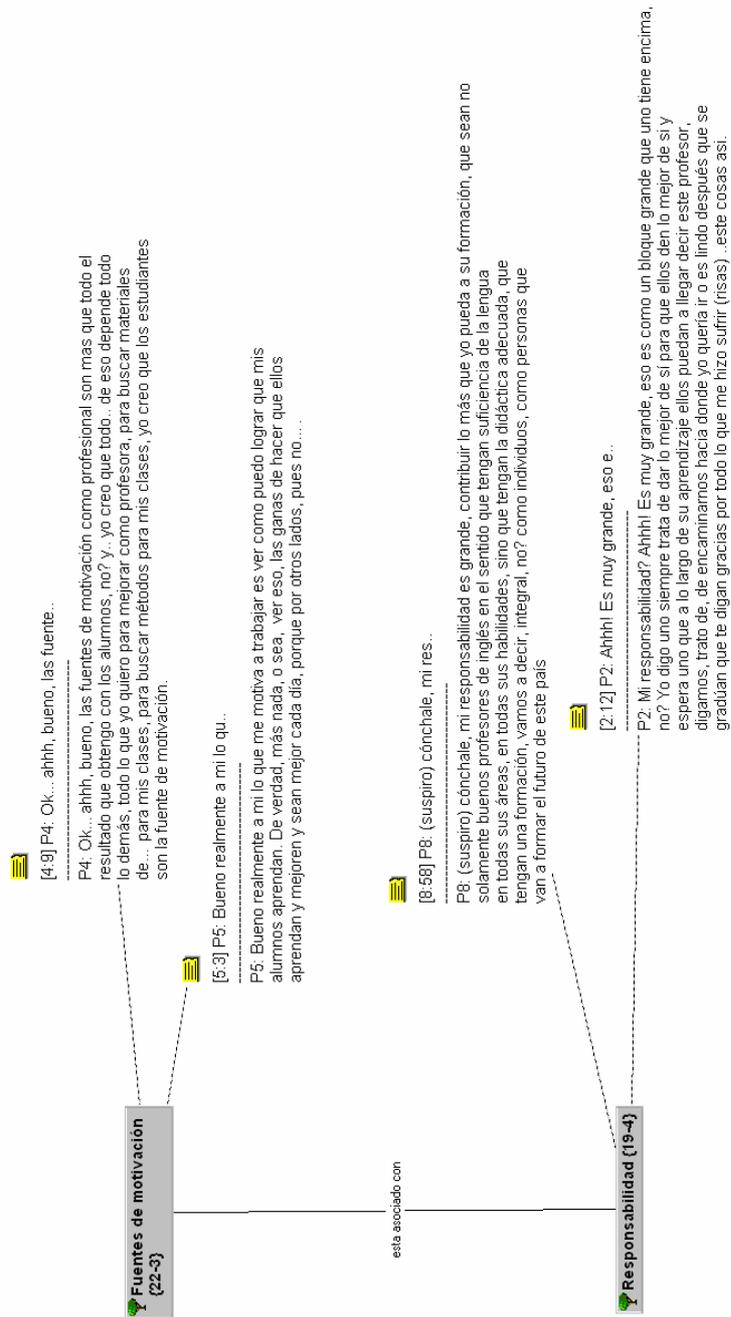


Figura 8. Fuentes de motivación y Responsabilidad

Finalmente, debido a la estrecha relación que existe entre las categorías *Formación profesional*, *Expectativas profesionales* y *Superación profesional*, categorías éstas pertenecientes a la dimensión *Personal*, se abordarán juntas.

En general, el profesorado siente que está muy bien formado en su profesión, pero que eso no basta. Sienten la necesidad de continuar con su formación. Quienes aún no tienen un doctorado, insisten en que es de gran importancia trabajar para la obtención del mismo, lo cual está dentro de sus expectativas para su desarrollo personal y profesional. Afirman que deben aprender para compartir el conocimiento en el grupo, de manera que, cada uno se beneficie de la preparación profesional de todos. Saben que la mejora de los alumnos y de la institución está directamente relacionada a su superación profesional, en otras palabras con su desarrollo profesional. Se considera que el deseo de superación, en gran parte está signado por la vocación, ya que sienten gusto por todo lo que se relacione con la labor desempeñada. Entre líneas, se percibe el deseo de trabajar en colaboración, al expresar que sería muy beneficioso compartir el conocimiento adquirido. En la figura 9 pueden observarse testimonios de algunos de los entrevistados respecto al tema tratado.

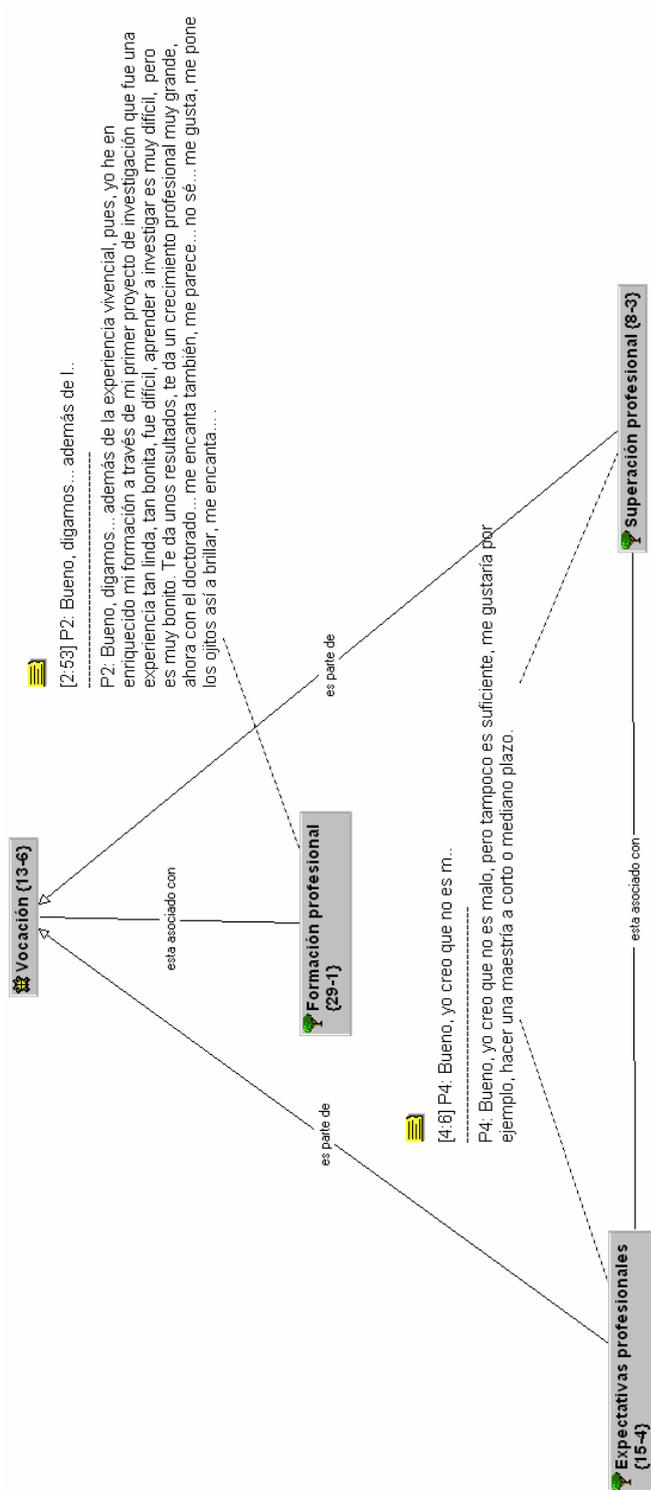


Figura 9. Perfeccionamiento profesional

Resumiendo lo anterior, podría decirse que la vocación es el eje que mueve la práctica del profesorado del Área de Inglés. El gusto que expresan sentir por su profesión es factor importante como fuente de motivación, desean transmitir a sus estudiantes gusto por la práctica docente considerándolo como parte de su responsabilidad. La vocación asociada con su formación profesional y forma parte de sus expectativas profesionales para la superación profesional o perfeccionamiento profesional; aún más, les ayuda a restar importancia a los momentos difíciles con los que se enfrentan en su labor diaria. Bien lo dice (Huberman, 1989 citado por Jiménez 2003), los aspectos materiales pesan menos a la hora de hacer un balance, la orientación va en dirección de los aspectos activos de la profesión. Estas relaciones se expresan esquemáticamente en la figura 10

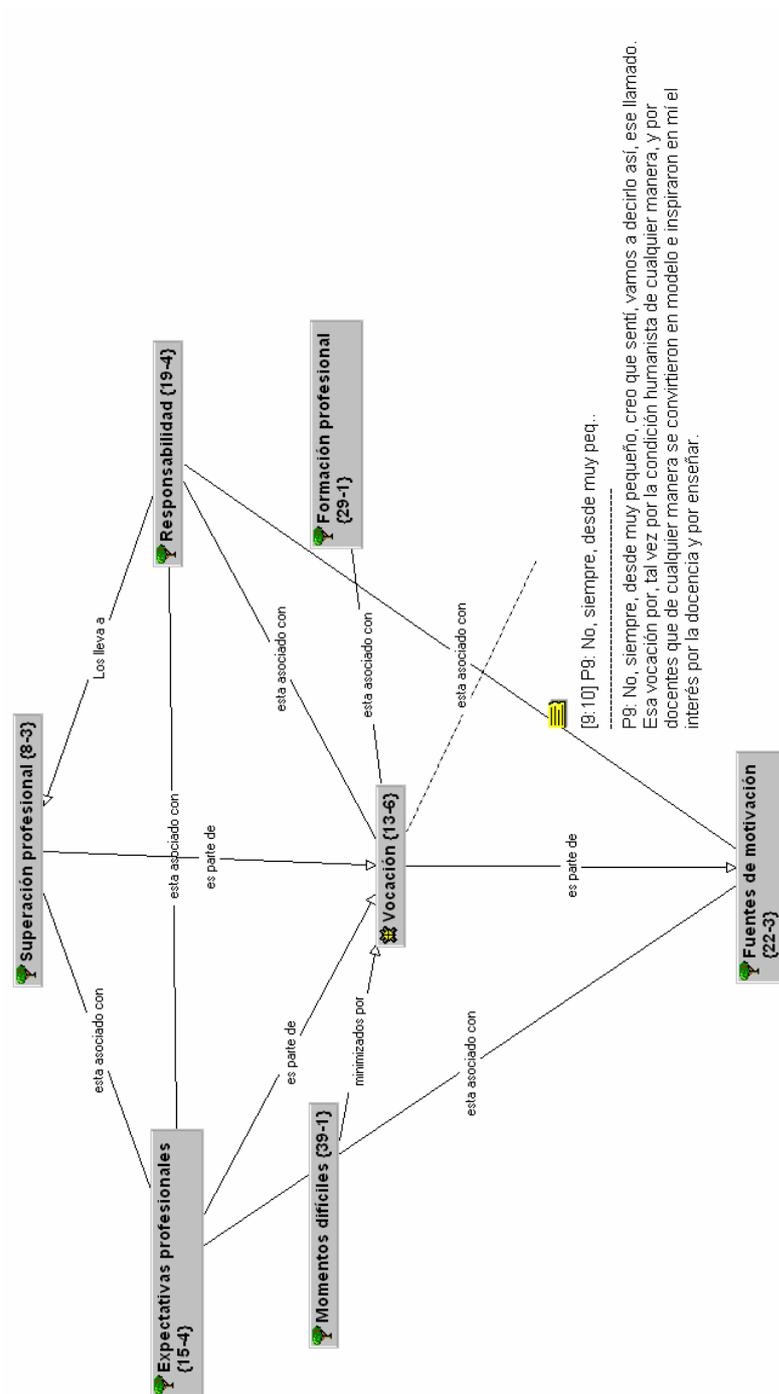


Figura 10. Resumen de la dimensión Personal

1.1.3.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés.

En esta dimensión se ha querido dar significado a las voces de los profesores con respecto a su manera de trabajar en el Área de Inglés. La primera categoría que se aborda es *Trabajo en equipo* en la cual se perciben las diferentes opiniones que tiene el profesorado con respecto a si existe o no una cultura de trabajo colaborativo en el Área.

Se percibe que existe cierto malestar en el profesorado al conseguir que el trabajo no está organizado ni sistematizado en el grupo, por lo cual no se logra unir esfuerzos para alcanzar la mejora.

Uno de los profesores expresa desconocimiento de si los profesores del Área, es decir, sus compañeros de trabajo, trabajan en equipo o no. Eso da una clara idea de que él tampoco trabaja en equipo y que está totalmente apartado del grupo, o vive el aislamiento propio del profesorado universitario.

Otro profesor expresa que le gustaría tener copia de los programas de las asignaturas de los otros profesores, para tener una idea de los contenidos de esas asignaturas, porque le parece que las cosas no funcionan bien. Partiendo de esto, se percibe que realmente no hay una organización en el Área que permita, al menos, saber la distribución de los contenidos de las diferentes asignaturas a lo largo de la carrera.

Resumiendo, de los nueve profesores entrevistados, sólo una expresa que sí hay trabajo en equipo entre ella y otra profesora, pero en las otras materias, no. Los ocho profesores restantes consideran que, si bien no existe trabajo en equipo, sí existe el deseo, la disposición de trabajar en equipo, y gente muy preparada para el ejercicio de la profesión; se considera que esos elementos son importantes e indispensables para iniciar la reflexión conjunta y la colaboración en el colectivo apuntando al perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional del profesorado en busca de la mejora de su práctica profesional. La figura 11 muestra los comentarios expresados por los entrevistados respecto al trabajo en equipo en el Área de Inglés.

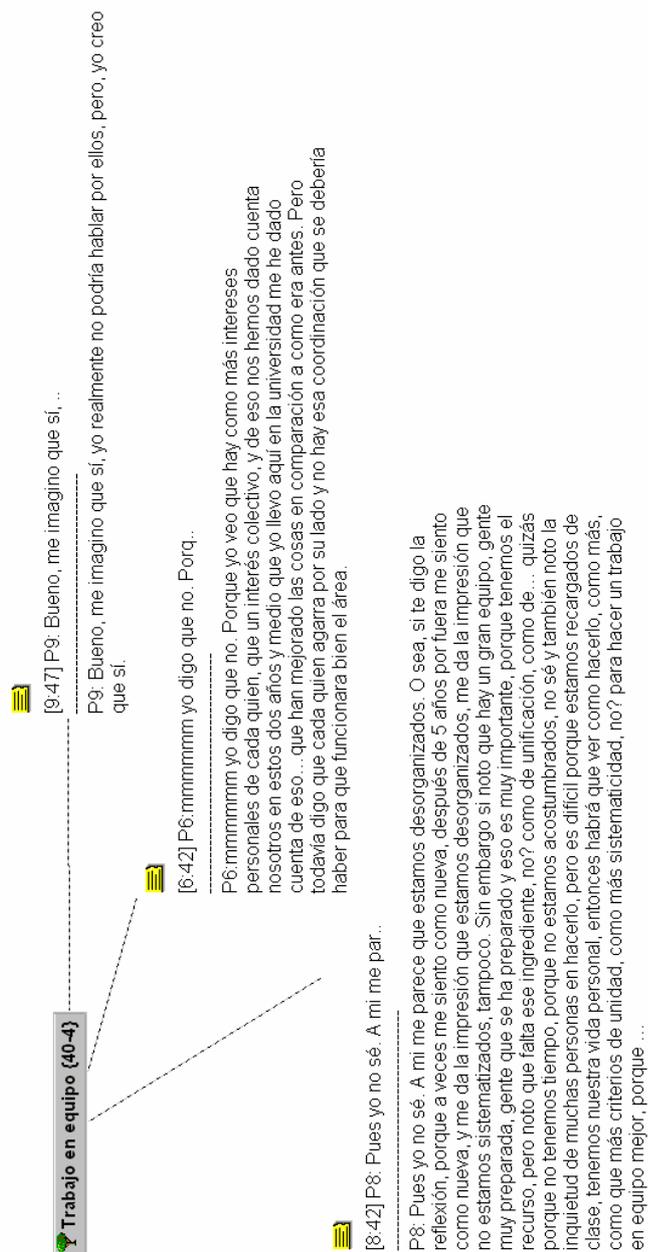


Figura 11. Trabajo en equipo

Las siguientes categorías que se abordan son *Relación con los colegas* y *Sentimiento en el Área*. Se decidió engranar las dos al momento de interpretarlas debido a la estrecha relación que hay entre las dos. Se pretende adentrarse en el sentimiento de los profesores, por cuanto se supone que para propiciar el trabajo colaborativo es esencial que los individuos se sientan a gusto en el grupo social de su ámbito profesional.

La mayoría de los profesores, en principio, expresan que sus relaciones interpersonales en el Área de Inglés están bien, que son fluidas, que no existen problemas, pero si se ahonda en sus voces se puede percibir que no están del todo bien. Comienzan diciendo “en términos generales” de lo que podría decirse que ya la cosa no está muy bien y que no se quiere entrar en detalles. Luego comienzan a dejar saber algunas otras cosas que probablemente les incomodan, como es el hecho de que “otras personas” están lejos del grupo.

Algunos profesores, igualmente descargan la posibilidad de roces a otros integrantes del grupo. Afirman que ellos tratan de llevar relaciones buenas con los demás, pero que notan que hay conflictos que no se hablan abiertamente, sino quedan solapados.

Otros profesores si confiesan abiertamente que en ocasiones anteriores no se sintieron bien por diferentes circunstancias, que por cierto, ninguno quiso mencionar, pero todos coinciden con que ahora las relaciones están mucho mejor que “antes”. Se infiere que “antes” quiere decir hace dos años aproximadamente.

Se percibe que, si bien, existen roces o desacuerdos personales está en el ánimo de todos luchar por la mejora de esas relaciones interpersonales, que deben ser muy cordiales para conseguir metas comunes y para trabajar más cómodamente, siendo capaces de superar momentos difíciles y salir fortalecidos. En la figura 12 se pueden apreciar algunos de los testimonios de los entrevistados

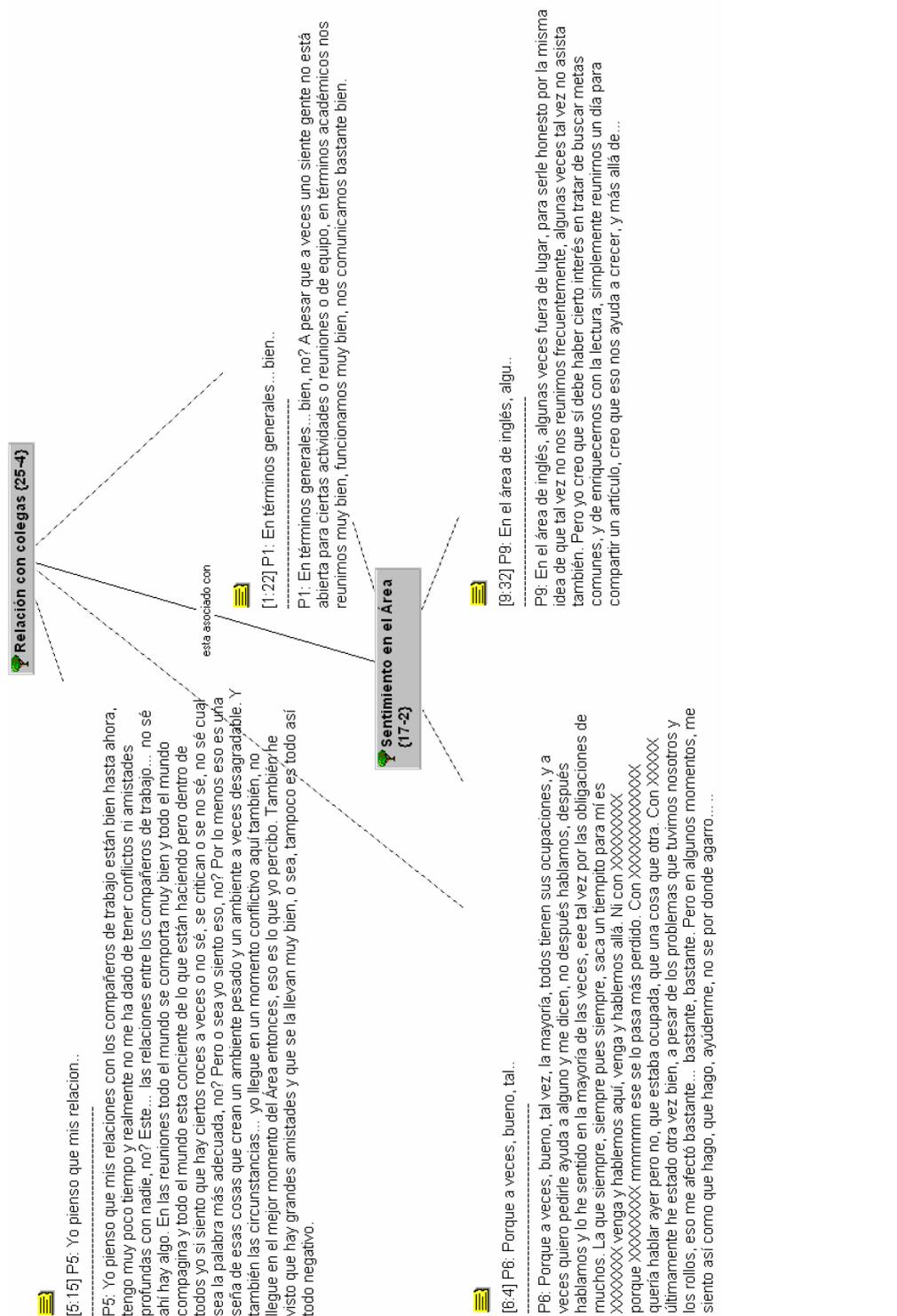


Figura 12. Relación con los colegas y sentimientos en el Área

La Mejora en la práctica y El Desarrollo Colaborativo, dos categorías que se relacionan, puesto que se percibe que la mayoría de los profesores entienden que la mejora en la práctica puede ser causa de desarrollo colaborativo, y a su vez, con desarrollo colaborativo se puede mejorar la práctica.

Una minoría de profesores, los más noveles, no saben muy bien en qué consiste el trabajo colaborativo, pero sí son concientes de que la clave para la mejora está en el hecho de conocer el trabajo que cada individuo está realizando, como inicio para poder dilucidar qué trabajo podrían compartir para enriquecerse mutuamente y a la vez trabajar por la mejora de la institución.

Otros, sienten que desean compartir su conocimiento, el cual serviría para la mejora y el trabajo colaborativo, pero se quejan de no conseguir con quien hacerlo, por lo cual temen desperdiciar el conocimiento que han adquirido en sus estudios de maestría o doctorado o con la propia experiencia.

Se percibe que en el ánimo de todos está el querer compartir sus experiencias con otros profesores, de manera de poder conseguir soluciones a problemas propios del trabajo en el aula; saben que la disposición de todos existe, saben que está la intención; por otra parte, sienten que está en consonancia la armonía del grupo con el trabajo colaborativo que pueda promoverse, por lo cual, pareciera que luchan para alcanzar la armonía necesaria como punto de partida para lo que desean: trabajar en equipo para el crecimiento personal y profesional. En la figura 13 pueden verse las relaciones entre estas dos categorías apoyadas por las voces de los profesores entrevistados

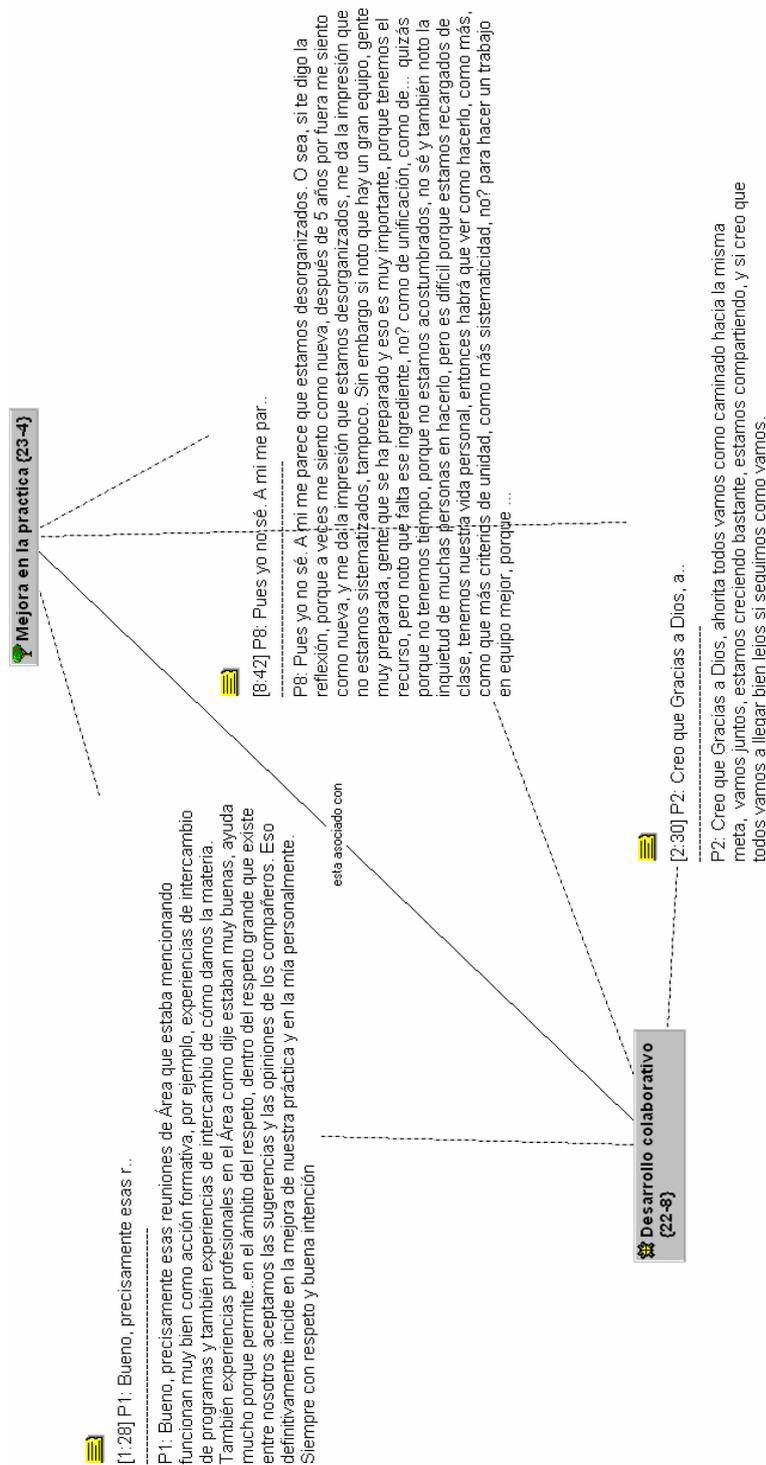


Figura 13. Mejora en la práctica y Desarrollo colaborativo

La categoría *Organización del trabajo* se refiere a la manera como los profesores del área de Inglés organizan su trabajo docente. Debido a que, esa organización queda plasmada en el programa de la asignatura, el cual, generalmente, sirve de guía para los docentes y se elabora como parte del trabajo docente anterior al comienzo de un año lectivo, se consideró la categoría *Evaluación de programas* como parte de la categoría *Organización del trabajo* para efectos de la interpretación realizada a las entrevistas.

Los profesores manifestaron en sus entrevistas que en el momento de la elaboración de los programas, deciden agregar o quitar algunos elementos de años anteriores, de acuerdo a si les dio o no resultado en la práctica. La cuestión es que la totalidad de los profesores afirmaron que los programas eran elaborados por pequeños grupos de profesores que compartían las asignaturas, pero se contradicen al expresar que los cambios los hacen de acuerdo a lo que cada quien considera necesario, sin decir, en ningún momento, lo han consultado con su colega, compañero de asignatura.

Al hablar de la organización de la práctica, el profesorado manifestó que una vez elaborado el programa, cada quien da sus clases y toma sus decisiones sobre orden de contenidos, actividades y recursos que utiliza en sus clases; en ningún momento hablan de comunicarse con los colegas o compartir problemas propios de la actividad en el aula.

De lo anterior se deduce que la totalidad del profesorado organiza su trabajo en solitario a lo largo del año y readapta el programa de acuerdo a la reflexión que hace sobre práctica, pero de manera muy individual. La figura 14 muestra algunos de los testimonios que sustentan las relaciones establecidas en el análisis.

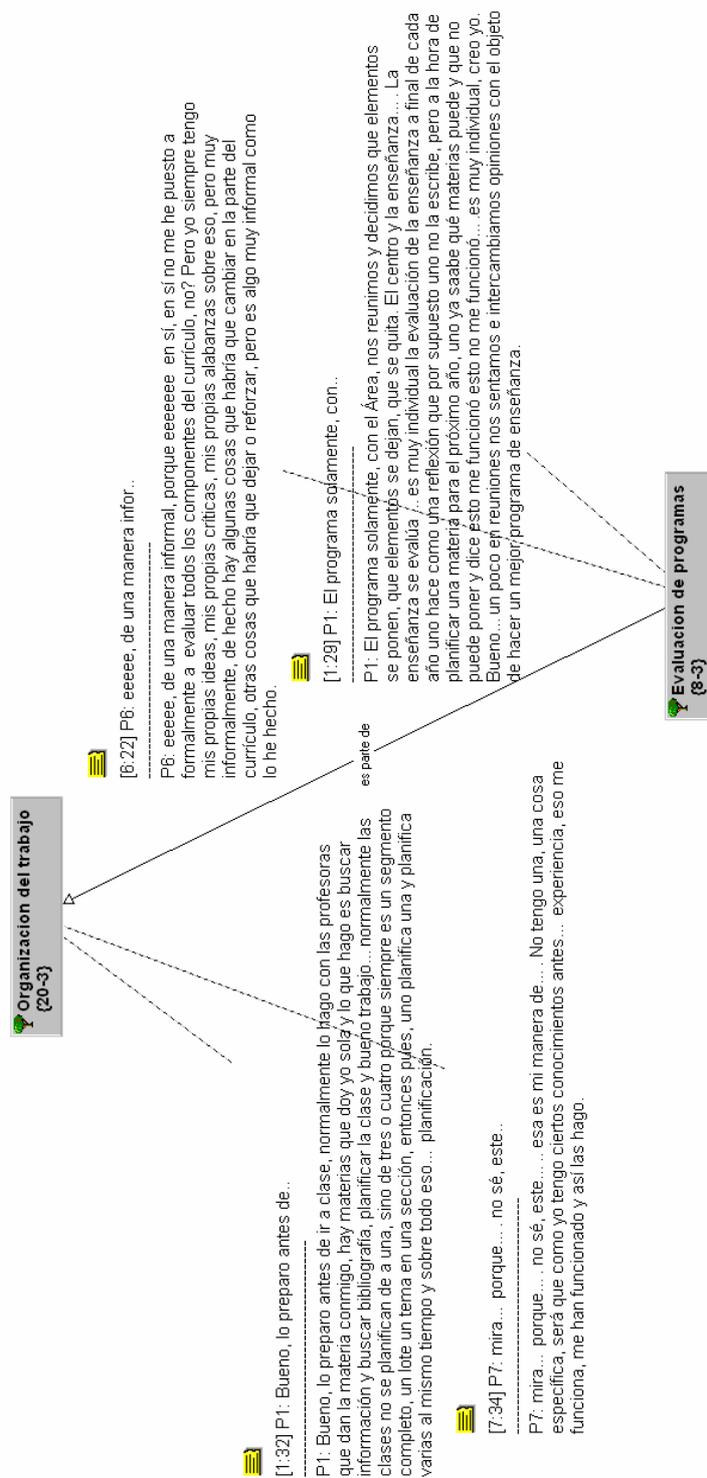


Figura 14. Organización del trabajo y Evaluación de programas

La categoría *Objetivos compartidos* muestra la coincidencia o no de los objetivos individuales del profesorado con los objetivos del Área como grupo, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Sólo una minoría afirma que comparten sus objetivos con los objetivos del Área como grupo, pero lo que se percibe es que sí comparten objetivos con uno o dos profesores, es decir, son casos muy puntuales en cuanto a la búsqueda de un fin común.

La mayoría está de acuerdo en que no se comparten objetivos; una profesora, antigua alumna de la institución, da su respuesta desde el punto de vista de alumna: para ella cada profesor tiene su norte y que cada uno hace lo que cree conveniente hacer en determinado momento.

Otro profesor se lamenta de no haber podido abordar el tema en una de las reuniones que se celebró, por lo cual no tiene claro cuales son los objetivos que tiene el Área. Otra situación que llama la atención es la de un profesor que prácticamente se excluye al decir que no sabe si los demás tienen objetivos en común.

A lo largo de la entrevista, todos los profesores expresaron que para ellos su objetivo principal era que los estudiantes aprendieran inglés, pero al momento de hablar concretamente de los objetivos compartidos, las respuestas fueron, en algunos caso evasivas, en otros casos afirmaron que sí tenían objetivos en común y otros dijeron que no. De lo cual se deduce que el Área como grupo, no ha establecido objetivos que sirvan de guía para las acciones a seguir durante el proceso y que la comunicación profesional es deficiente. En la figura 15 pueden apreciarse los testimonios que sustentan las inferencias presentadas aquí.

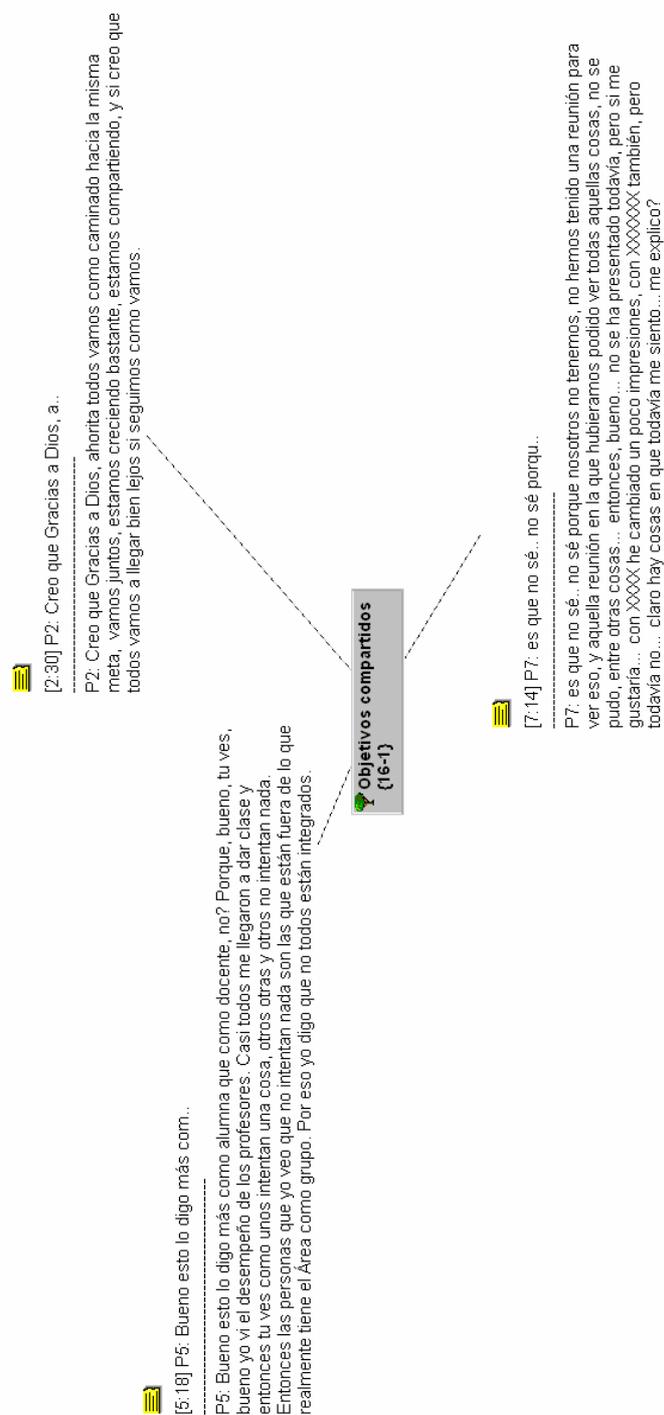


Figura 15. Objetivos compartidos

Para finalizar esta dimensión, se analiza la categoría *Investigación*, con el fin de inferir si la investigación es un motivo para la realización de trabajo colaborativo en el Área de inglés.

Para el momento de esta entrevista, la mayoría de los profesores no estaban realizando ninguna investigación. Sólo tres profesores tenían investigaciones en proceso: dos de ellos las tenían en colaboración y uno la llevaba sólo. De lo anterior se infiere, que el Área como grupo no se involucra en las investigaciones, de esta manera, tampoco la investigación se utiliza como tema de colaboración en el Área de Inglés. (ver figura 16)

En resumen, en esta dimensión puede apreciarse que el Área de Inglés como colectivo de profesores, no organiza las actividades de manera coordinada y realiza su trabajo en aislamiento. El individualismo es necesario para dar sentido al trabajo conjunto del profesorado, pero mientras no exista trabajo colaborativo, el individualismo “genera una atmósfera en la que no es fácil la coordinación y la conexión interna de los currícula” (Zabalza, 2002: 118)

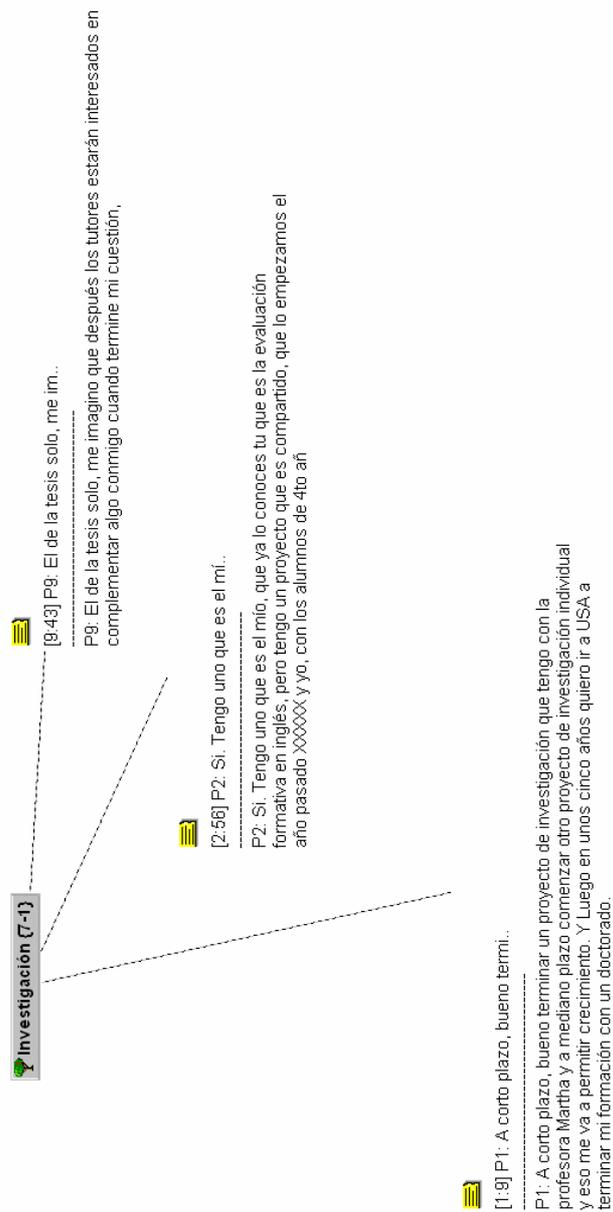


Figura 16. Investigación

Para cerrar la dimensión *Trabajo en el Área de Inglés*, se relacionan todas las categorías que la conforman. Se percibe que la mayoría de las categorías tienen alguna relación con *Desarrollo colaborativo*. Ferreres (1997), afirma que la colaboración en un grupo social concreto impulsa el desarrollo del profesorado, pero para estimular la colaboración es indispensable que los integrantes del grupo deseen el cambio.

Aunque algunos profesores no se sienten muy bien en el grupo hacen lo posible por sentirse integrados; otros profesores manifestaron que se sienten muy bien en el Área y que sus relaciones son muy buenas con todos los compañeros de trabajo. Al existir la disposición para el cambio, como quedó manifestado en el análisis realizado hasta ahora, Algunos profesores manifestaron tener buenas relaciones con los colegas, lo cual podría servir de estímulo para trabajar en colaboración con aquellas personas con quien mejor se sienten, pero a la vez, tratar de involucrar a los otros profesores que no se sienten tan a gusto. Así la colaboración jugaría un doble papel: serviría como potenciadora del trabajo en equipo y podría propiciar mejores relaciones interpersonales, ya que se considera que, en el contexto venezolano la amistad facilita la colaboración.

Por otra parte, el trabajo en equipo está asociado a la buena organización del trabajo docente, ya que el diálogo reflexivo y la coordinación de acciones conducen a mejorar la organización del trabajo, es decir a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

También puede observarse que, al realizar la revisión de los programas y las investigaciones, el profesorado trabaja en aislamiento, lo cual confirma la opinión de la mayoría del profesorado del Área sobre el trabajo en equipo: afirman que no existe.

Lo importante e interesante de todo lo que se ha dicho es que el profesorado del Área tiene la disposición y el deseo de trabajar en colaboración y de mejorar su práctica en el aula, con lo cual, las bases del cambio están echadas. (ver figura 17)

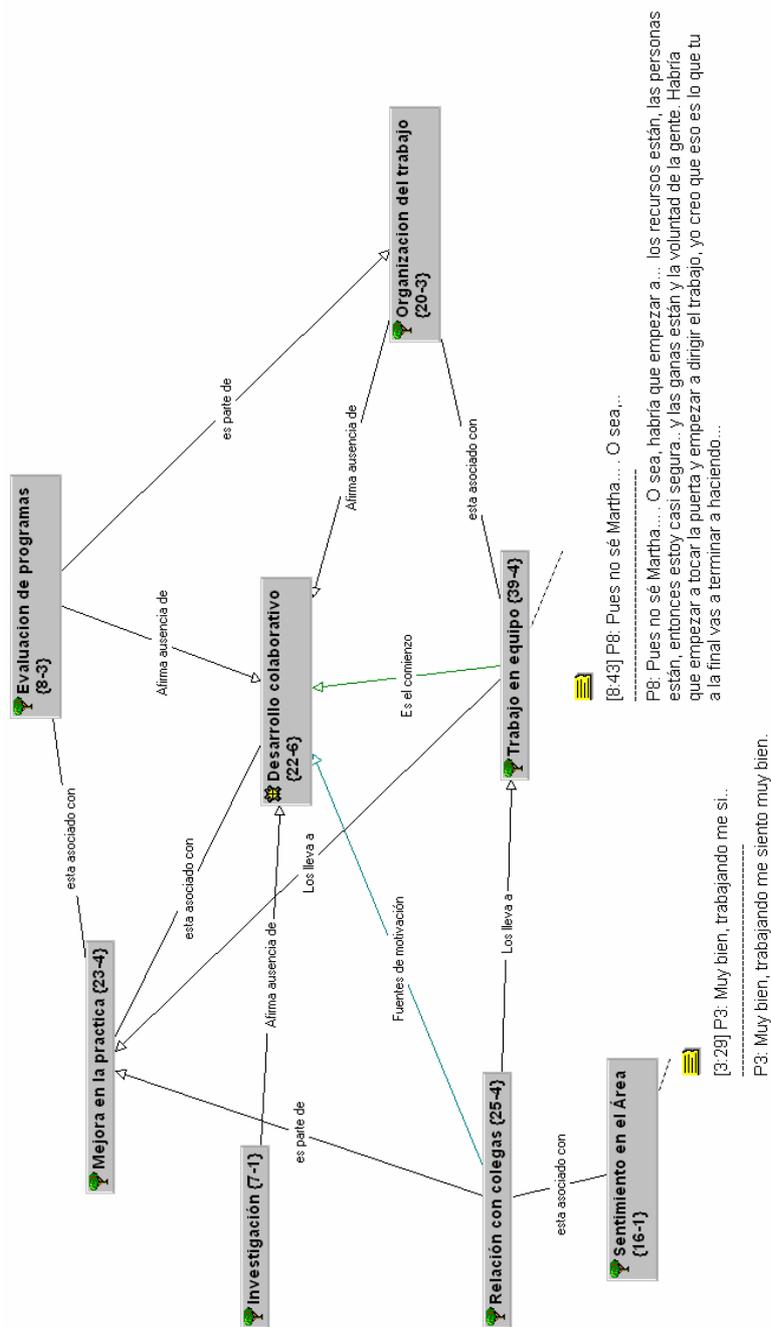


Figura 17. Resumen de Trabajo en el Área de Inglés

1.1.3.3 Dimensión: Elementos del currículo. Esta última dimensión se ha llamado *Elementos del currículo* puesto que engloba once categorías que se relacionan con elementos que conforman el currículo en acción. La primera categoría que se aborda se ha denominado *Formación Integral*, con la cual se pretendió indagar sobre las acciones del profesorado para contribuir a la formación cognitiva, afectiva, moral y social del estudiante. Se resalta el hecho de que esto se tuvo en cuenta ya que el currículo de la carrera contempla que el profesorado debe contribuir y trabajar por la formación integral del estudiantado. Por otra parte, se percibe que los profesores lo hacen debido al gusto que sienten por la enseñanza, sienten que es su deber ser parte activa en la formación de los estudiantes como personas y como profesores.

La mayoría de los profesores dice trabajar por la formación integral de sus estudiantes; quieren transmitirles los valores que consideran que debería tener un buen profesor. La pequeña minoría restante, pareciera que no toma en cuenta la formación de los estudiantes, más allá de lo meramente cognitivo. La figura 18 presenta testimonios de los profesores que así lo expresan

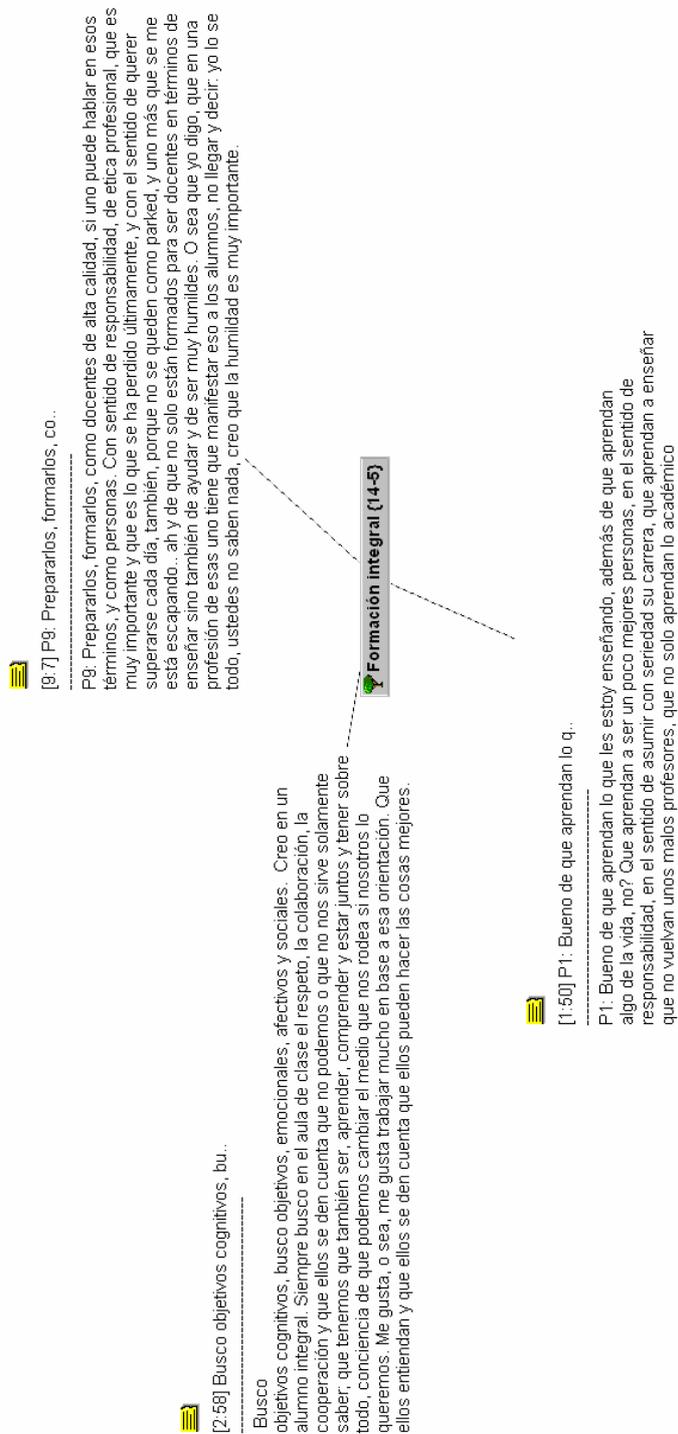


Figura 18. Formación integral

La categoría *Objetivos* contempla la intención del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a lograr que los estudiantes adquieran saberes disciplinares, actitudes, destrezas y valores al finalizar su curso.

Esta categoría está muy relacionada con la categoría *Formación integral*, ya que la mayoría de los profesores cuando expresan sus objetivos a cumplir durante su curso, no dejan de lado el aporte a la persona, más que al futuro profesor; más aún, se percibe que para algunos profesores es más importante la formación como persona que como profesor y piensan que al ser buenas personas se les facilita, entonces, ser buenos profesores.

Pareciera que el profesorado quiere transmitir sus valores, la importancia de ser una buena persona, su vocación y todo lo que pudiera implicar ser un buen profesor, desde su óptica, a los estudiantes.

Se resalta el hecho de que el profesorado, al momento de hablar de *Objetivos compartidos*, hablaron muy poco sobre el interés que tenían en contribuir al crecimiento de los estudiantes como personas, es decir, no saben que sus compañeros tienen los mismos intereses para con sus alumnos, sin embargo se consigue este elemento, como denominador común en los objetivos de los profesores.

De esta manera, se considera que las categorías *Objetivos compartidos*, ubicada en la dimensión *Trabajo en el Área de Inglés*, y las categorías *Formación integral* y *Objetivos* giran alrededor de la misma idea: contribuir a la formación del estudiante para que sea un “buen profesor”, tanto en la especialidad como persona. En la figura 19 se pueden observar algunos comentarios de los entrevistados

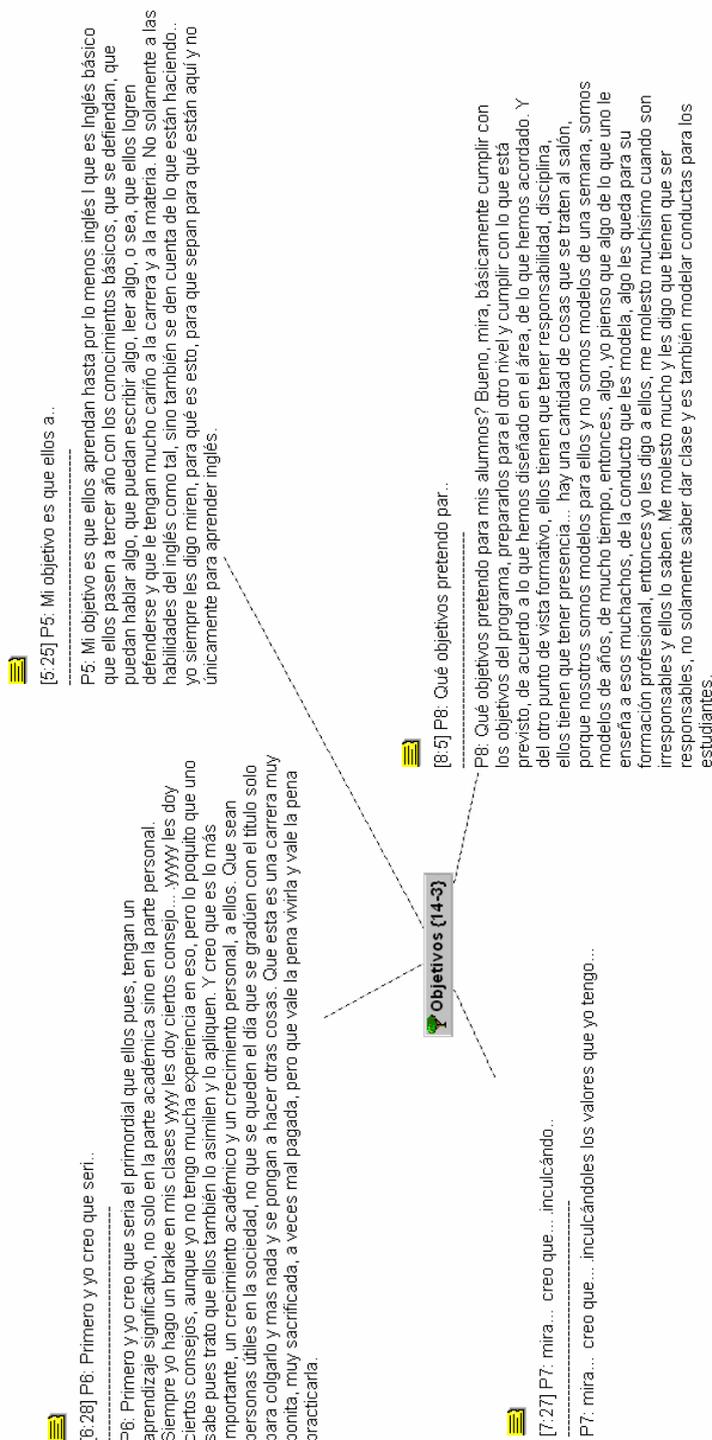


Figura 19. Objetivos

Currículo en acción es la categoría que recoge la opinión del profesorado sobre el currículo de la carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, y se ha relacionado a la categoría *Cambios curriculares*, por cuanto, una vez que el profesorado daba su opinión sobre el currículo, inmediatamente sugería cómo debería ser mejorado.

La mayoría de los profesores del Área opinan que el currículo está bastante mejor que el anterior, pero que todavía es necesario hacer algunos cambios que, aunque no lo dejarían perfecto, contribuirían a mejorar la carrera.

La primera referencia que hacía la mayoría, era que encontraban que existe un exagerado número de materias pedagógicas que, lejos de ser provechosas para la formación de los estudiantes, llenan espacios que podrían ser mejor utilizados con materias de la especialidad. A la vez se quejan de que en la revisión curricular anterior, no se tomó en cuenta la voz de los profesores especialistas, por lo que el currículo adolece de un contenido equilibrado con materias de la especialidad que serían necesarias.

Otros profesores opinan que entre los excesos del currículo, puede contarse con un exagerado número de asignaturas “Práctica profesional”, piensan que sólo una o dos serían suficientes y que por otra parte deberían ser coordinadas por el Área de Inglés, ya que son los especialistas de Inglés quienes podrían hacer un buen seguimiento a esta asignatura.

Finalmente sugieren que lo recomendable sería hacer investigaciones que sustenten los cambios, de manera que, el currículo esté adaptado a las necesidades de la comunidad que acoge a los egresados de esta carrera. En general, se percibe que el profesorado piensa que su contribución a reformular el currículo sería provechosa para el estudiantado y para la institución. (ver figura 20)

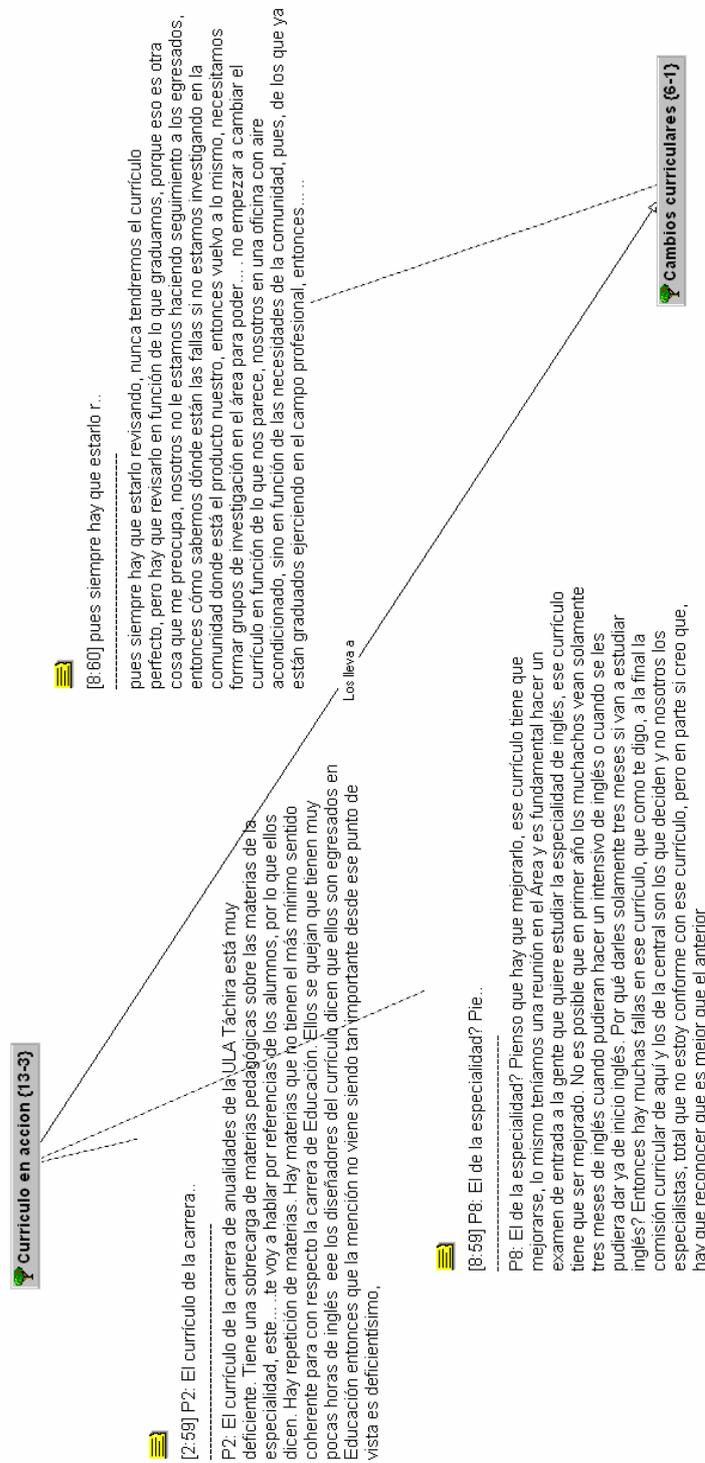


Figura 20. Currículo en acción y cambios curriculares

Las categorías *Contenidos* y *Secuencia de contenidos* están relacionadas al referirse, la primera a la serie estructurada de conceptos y principios, organizada de acuerdo a los objetivos de los programas; y la segunda al criterio que siguen los profesores para la organización de estos a lo largo del año.

Se percibe que el profesorado, una vez que los programas han sido elaborados, bien sea de manera individual o en pequeños grupos, comienza a trabajar con los contenidos y su secuenciación de una manera completamente individual, tomando como guía el programa de la asignatura.

Llama la atención el hecho de que, en su totalidad, el profesorado utiliza su propio criterio para la organización y secuenciación de los contenidos. En ningún momento se percibe la existencia de comunicación con ninguno de los compañeros para tomar alguna decisión con respecto a los contenidos que deban o tengan que abordar a lo largo del año, como tampoco a su secuenciación.

Algunos profesores, toman como guía de secuenciación el libro texto de la asignatura, de manera que es el libro lo que marca la secuencia de los contenidos hasta finalizar los objetivos planteados en el programa. En la figura 21 puede verse la relación entre estas dos categorías.

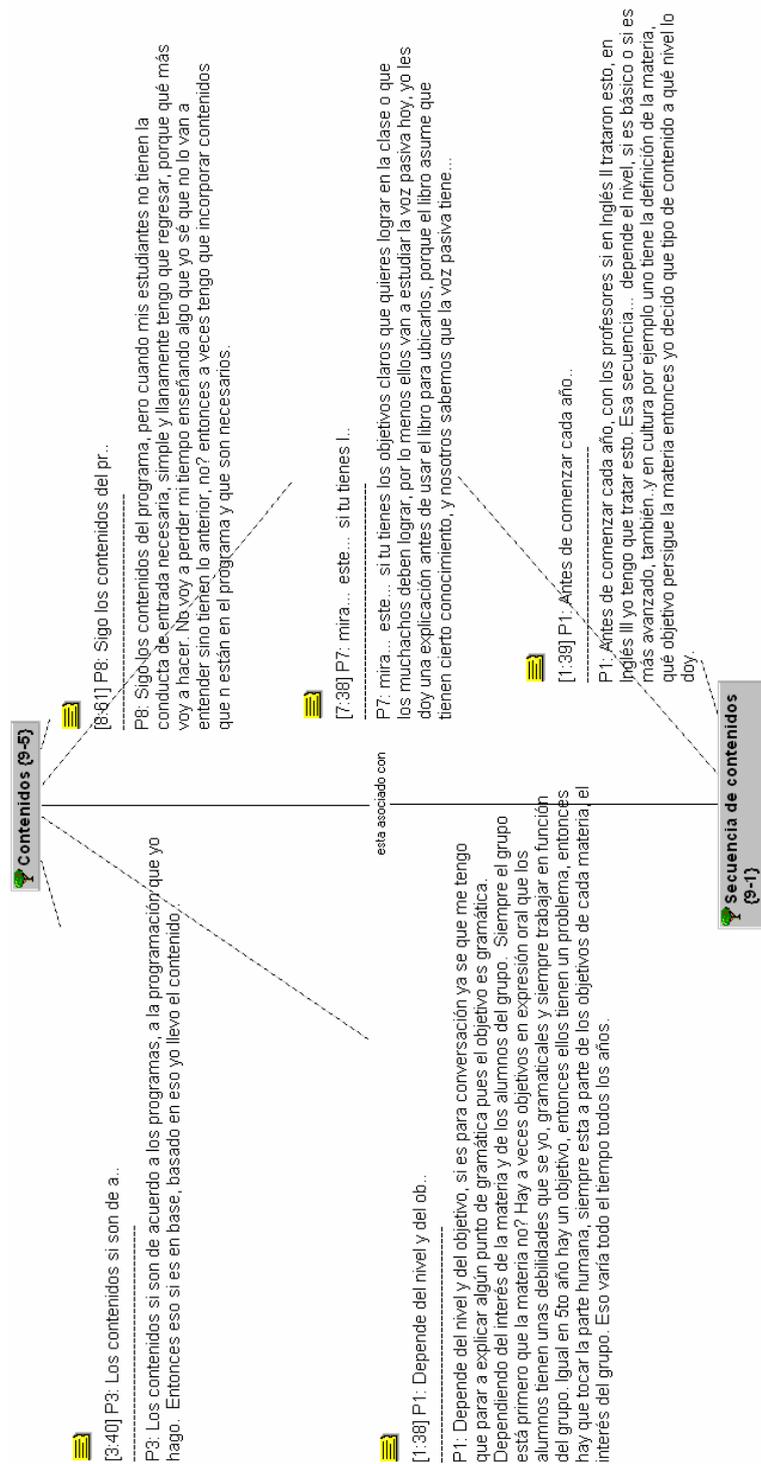


Figura 21. Contenidos y secuencia de contenidos

Debido a que las actividades que se realizan en clase están siempre relacionadas con los recursos que se utilizan para desarrollar dichas actividades, se decidió tratar articuladamente las categorías *Actividades* y *Recursos*. La primera se refiere al conjunto de procedimientos que se planifican para cumplir con los contenidos y alcanzar, así, los objetivos propuestos; la segunda, *Recursos*, se refiere a los medios que se utilizan para desarrollar las actividades planificadas.

Se percibe que la mayoría del profesorado utiliza el libro texto como guía para que los alumnos tengan la facilidad de tener el material a la mano, ya que los profesores preparan sus actividades y los recursos con las limitaciones propias de una institución con pocos recursos económicos para satisfacer las necesidades de posibles materiales a utilizar en una clase.

Sin embargo, el Área de Inglés cuenta con un laboratorio de idiomas muy moderno, con un software muy costoso y que es fácilmente adaptable a las necesidades de cada profesor, pero de todos los entrevistados, solamente uno lo utiliza; este profesor está muy satisfecho con su uso, además de servirle como motivador para sus estudiantes. Los demás saben que existe, reconocen su potencial, pero no lo utilizan por desconocimiento de su uso, otros simplemente no saben si lo podrían utilizar o no.

Por otra parte, también se percibe que la planificación de las actividades y el uso de recursos se hacen de manera muy personal y aislada; no se aprecia la existencia de comunicación, ni siquiera para preguntar cómo se podría sacar provecho de un recurso tan valioso como lo es el laboratorio de idiomas. (ver figura 22)

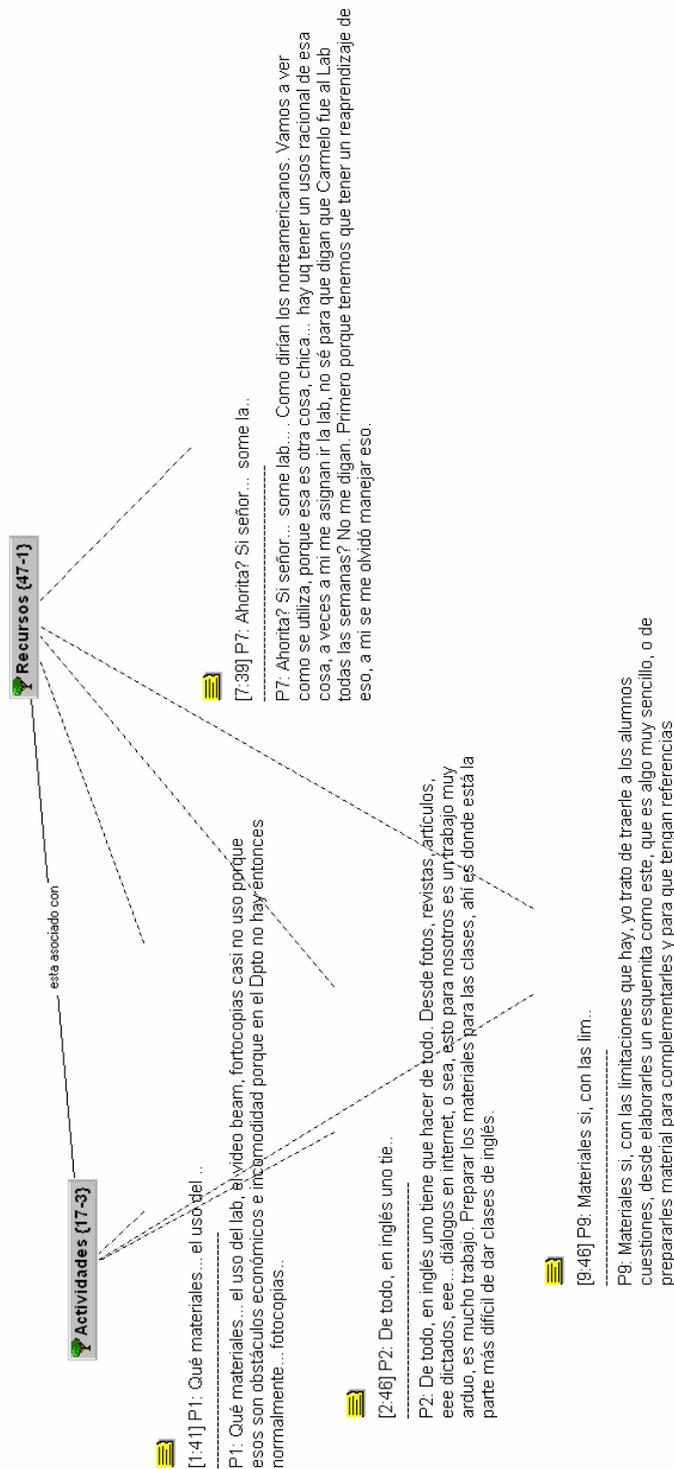


Figura 22. Actividades y Recursos

Para finalizar esta dimensión, se aborda la categoría *Evaluación*, la cual se refiere a la recolección de información sobre el avance del estudiante. Directamente relacionada a esta, está la categoría *Esfuerzos de los alumnos*, que se refiere a la recolección de información sobre la actitud de los estudiantes durante el proceso; y la categoría *Efectos de la evaluación*, que refleja el efecto esperado por el profesorado con el manejo de la evaluación del proceso.

Son tres categorías íntimamente relacionadas al proceso de medición que el profesor hace sobre la actividad de los alumnos durante el año lectivo.

La percepción que se ha tenido es que los profesores sienten que la evaluación les es difícil, tanto como para decir que odian la evaluación, muchos no saben bien cómo resolver este tema; pareciera que cada quien la resuelve como mejor le parece que puede hacerlo, pero nunca pregunta o consulta con sus compañeros cómo podría resolver la situación. Para la mayoría, la evaluación tiene efecto orientador, pero también la ven como un elemento que puede utilizarse para sancionar, de manera de que sirva para enseñar al alumno a corregir su conducta o su proceder.

En resumen, se observa que a pesar de ser un tema problemático y que podría causar malestar, solamente un profesor expresa que necesita ayuda; los demás no piensan en consultar con sus colegas en busca de una solución, prefieren seguir en la soledad, luchando solos para tratar de resolver sus dificultades, a sabiendas de que podrían conseguir ayuda en el grupo, ya que han expresado en múltiples oportunidades que muchos de los profesores están altamente capacitados para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 23 pueden verse los testimonios de los profesores y las relaciones entre las categorías mencionadas

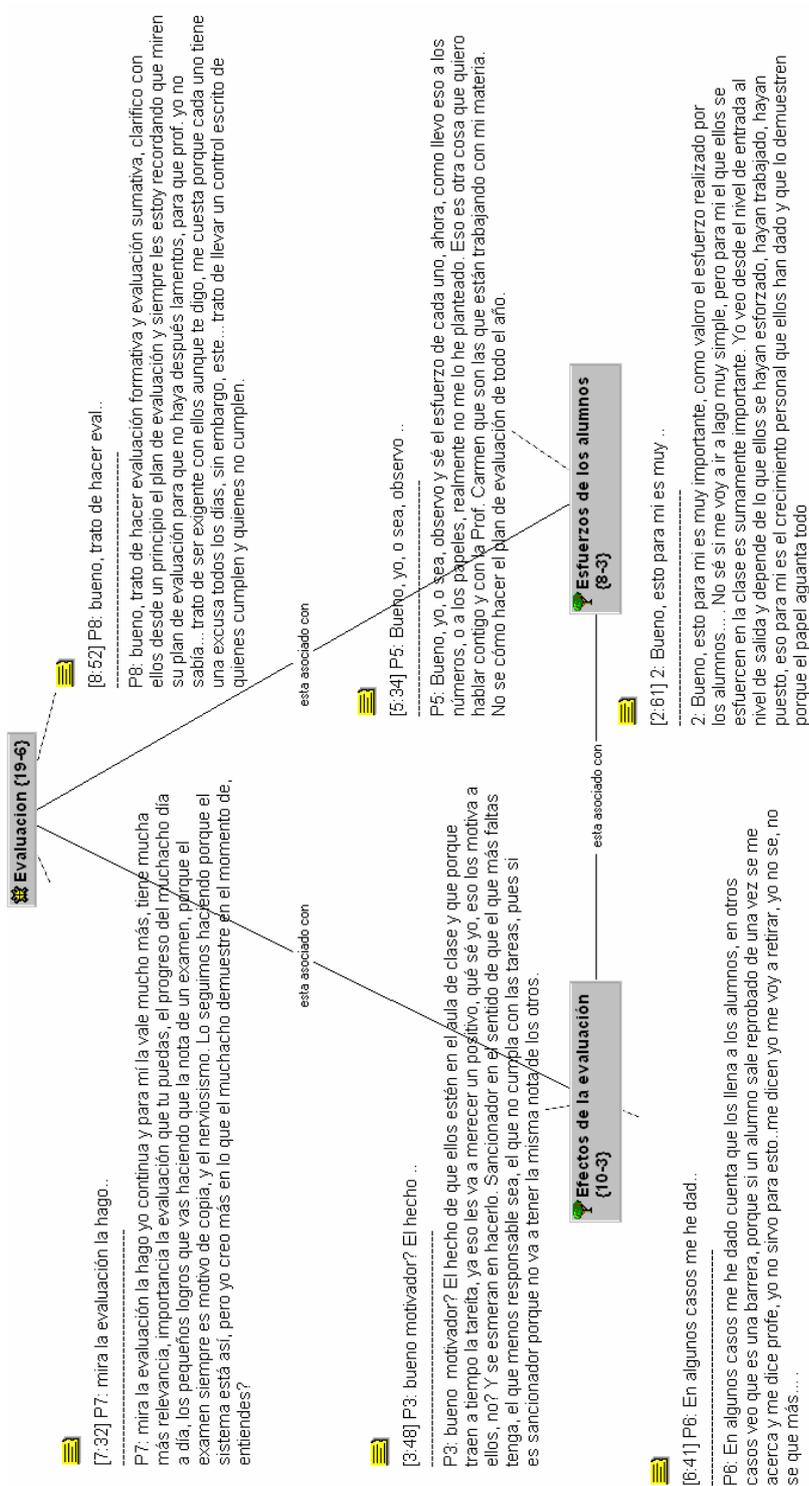


Figura 23. Evaluación

1.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

1.2.1 Procedimiento para la evaluación de los programas de la especialidad de inglés

Con el análisis de programas se pretendió indagar si en los programas de las asignaturas del Área de Inglés, quedaba plasmada la cultura profesional del profesorado del Área

El primer análisis realizado fue el análisis horizontal, es decir, se han comparado los programas de todas las asignaturas ubicadas en un mismo año o curso. De allí han surgido cuatro documentos que luego se han integrado en uno solo que resume los resultados del análisis horizontal.

Luego se ha procedido al análisis vertical, es decir, se han analizado los programas en relación con los que les antecedían y con los que le seguían, de acuerdo a la ubicación por año o curso. De éste análisis vertical han surgido tres documentos, integrados en uno que resume los resultados del análisis vertical.

1.2.2 Resultados

1.2.2.1 Análisis horizontal

El análisis horizontal se realiza para comparar los programas de las diferentes asignaturas de la especialidad, ubicados en cada uno de los años de la carrera, con el único fin de obtener una visión sobre el tipo de trabajo ejecutado en el Área de Inglés al momento de la elaboración de los mismos, en este caso particular, se realizó en la primera fase de la investigación, como parte del diagnóstico.

El instrumento utilizado para tal fin se elaboró partiendo de Tejada (2002), quien afirma que una evaluación nunca esta completa en sí misma, por lo cual se debe hacer énfasis en la determinación de los aspectos más significativos de cada realidad y cada momento; así, se consideró que para la presente investigación era significativo revisar siete áreas de los programas que podrían permitir hacerse una idea del panorama del trabajo en equipo existente en el Área de Inglés. Las siete áreas a evaluar son:

Justificación, Objetivos, Contenidos, Secuencia de contenidos, Actividades, Recursos y Evaluación. Cada una de estas áreas se ha evaluado con criterios que fueron considerados representativos para los fines de la investigación y la base para realizar el análisis ha sido el cruce realizado entre los indicadores del instrumento y los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas.

Como se ha dicho en el capítulo III, cada año de la carrera de educación, mención Inglés de la ULA Táchira, está conformada por asignaturas correspondientes a los diferentes ejes de la carrera. En la presente investigación sólo se consideran las asignaturas correspondientes al eje de la especialidad.

1.2.2.1.1 Análisis horizontal de 2º año, las asignaturas que corresponden son: Inglés I, Gramática I, Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I.

Cuadro 13. Análisis horizontal de los programas de 2º año.

AREA	
Justificación	La justificación en cada uno de los programas es poco precisa. Sólo uno de ellos indica que seguirá el enfoque funcional. Los otros dos no presentan ninguna información con respecto a procesos.
Objetivos	Sólo uno de los programas toma en cuenta los objetivos del currículo. Los otros dos sólo se refieren a objetivos relacionados con las habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas
Contenidos	Uno de los programas no contempla el apartado de los contenidos. Los otros dos tienen una relación acorde con los objetivos referidos a habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas.
Secuencia de contenidos	Los contenidos están organizados de manera totalmente diferente en cada uno de los programas analizados
Actividades	Los tres programas presentan una lista de actividades posibles de realizar, sin conectarlas a los contenidos.
Recursos	En los tres programas se evidencia la lista de actividades, que en ocasiones, enumera algunos de los recursos a utilizar. Sin embargo no hay conexión alguna con los contenidos
Evaluación	Cada uno de los programas plantea la evaluación de diferente manera.

Fuente: Proceso de investigación

Para evaluar los tres programas impartidos en 2º año de la carrera, se ha evaluado cada programa por separado para ver, luego, las semejanzas y diferencias que podría haber entre ellos.

Desde la perspectiva del desarrollo del currículo de lenguas, Brown (1995), señala que la elección del método de enseñanza es una fase dentro del sistema de actividades interrelacionadas del desarrollo curricular. La elección del enfoque o del método, de los materiales y de las actividades de aprendizaje usualmente se hace dentro del contexto del diseño del programa de lengua y su desarrollo. El currículo de la carrera plantea la enseñanza del inglés desde el enfoque comunicativo de la lengua, por lo que se considera que el programa en el apartado *Justificación* debe precisar cómo se hará uso del enfoque dentro del cual se enmarca el proceso.

Al analizar el área *Justificación* de estos programas, se percibe como poco precisa, por cuanto uno de ellos presenta una introducción sobre el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras y finalmente ubica la asignatura en el currículo e indica que se desarrollará dentro del enfoque funcional. El segundo programa ubica la asignatura en el currículo, pero no fundamenta los procesos que han de seguirse para su aplicación; el tercero no ubica la asignatura en el currículo y solo menciona que el estudiante realizará actividades que le ayudarán en el aprendizaje, sin puntualizar procesos.

El área de *Objetivos* se refiere a la relación de los programas con los objetivos que propone el currículo y con la descripción de las asignaturas. El currículo propone como objetivos de la carrera, formar un docente identificado con su profesión y conocedor de sus funciones de investigador y planificador de la enseñanza del inglés como segunda lengua; con habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas, psicolingüísticas, pedagógicas y didácticas que le permitan desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés y que además, sea capaz de promover cambios e innovaciones en la enseñanza del inglés.

Por otra parte, cada asignatura es descrita, así que, la asignatura Inglés I se propone desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita a un nivel de principiantes. La Gramática I presenta el compendio de los estudios gramaticalmente más significativos en torno al idioma inglés y su orientación programática se abre hacia diferentes enfoques como generativo, estructural, funcional, comunicacional, etc. Finalmente, Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I, está dividida en tres módulos: a) Fonética, que comprende las nociones generales de la fonética del inglés, haciendo énfasis en la fonética articulatoria. b) Conversación I, el cual da la oportunidad al estudiante de expresar libremente sus pensamientos en inglés a través de trabajos prácticos. Y c) Laboratorio I, comprende la utilización de un medio electrónico para satisfacer las necesidades prácticas del grupo.

Al establecer una relación entre los objetivos propuestos por el programa con los objetivos del currículo y la descripción de cada materia, se percibe que solamente uno de los programas se plantea como objetivo contribuir con la formación integral del estudiante, entendiendo, en el presente trabajo, como formación integral del estudiante, una formación que orientada a cumplir con los objetivos propuestos por el programa y las asignaturas. Los otros dos programas presentan una serie de objetivos, poco precisos, relacionados con las habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas, correspondientes a cada asignatura.

La siguiente área considerada en el análisis, es el área de *Contenidos*. Entendiendo como contenidos la serie de conceptos y principios presentada por el programa, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos del programa. Al comparar los contenidos de cada programa con los respectivos objetivos, se observa que uno de los programas no contempla este apartado. Los otros dos sí presentan el área de contenidos y se percibe que en cada programa existe una relación acorde entre los respectivos contenidos y objetivos.

Siguiendo con las áreas de análisis, está la *Secuencia de Contenidos* que corresponde al criterio seguido por el profesor para la secuenciación de los contenidos en el programa de la asignatura. En este caso, debido a que el análisis es horizontal, se compara la secuenciación de los contenidos de los tres programas analizados. Como ya se ha dicho anteriormente, uno de los programas no presenta contenidos; al comparar los contenidos de los otros dos, se observa que, en cada programa, los contenidos están organizados en diferente orden, con lo cual se percibe la ausencia de complementariedad de las asignaturas.

Con respecto al apartado *Actividades*, el análisis se basa en la revisión de la relación entre las actividades y los contenidos de cada programa, entendiendo actividades como los procedimientos planificados para alcanzar los objetivos del programa. Se percibe que los tres programas presentan una lista de actividades que no se relacionan a los contenidos de los programas.

La siguiente área evaluada es *Recursos*, entendiendo recursos como los medios utilizados para la realización de las actividades planificadas, se observa que en los tres programas se presentan listas de actividades que ocasionalmente mencionan el recurso que se utilizaría para la realización de la misma sin establecer conexión alguna con los contenidos planteados.

Finalmente, el área de *Evaluación*, entendida como la recolección de información sobre el avance del estudiante en su formación. Se observa que cada programa plantea el plan de evaluación de diferente manera: uno de ellos plantea la evaluación sumativa solamente, asignándole ponderación a cada prueba planificada. Otro de los programas divide la evaluación en diagnóstica, sumativa y formativa, explica brevemente cada clasificación que hace y asigna ponderación a la formativa y a la sumativa. El tercer programa presenta el plan de evaluación de manera muy general, no detalla en qué consiste cada tipo de evaluación planteada y asigna ponderación a la sumativa.

En resumen, al hacer la comparación de los tres programas, se percibe que, cada uno de estos programas evaluados fue elaborado independientemente por los profesores de cada asignatura, sin establecer comunicación ni coordinación con los profesores de las otras asignaturas correspondientes al mismo año de la carrera.

1.2.2.1.2 Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 3º año. I Fase. Inglés II, Gramática II y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II.

Cuadro 14. Análisis horizontal de los programas de 3º año

AREA	
Justificación	Uno de los programas presenta coherencia en los procesos propuestos. En los otros dos el discurso es difuso y no hacen referencia a los procesos.
Objetivos	Ninguno de los tres plantea objetivos referentes a los propuestos por el currículo. Uno de los programas no ajusta los objetivos a la descripción de la asignatura. Los otros dos solo se ajustan a lo relacionado con conocimientos, habilidades y destrezas lingüísticas.
Contenidos	Dos de los programas ajustan los contenidos a los objetivos planteados. Uno no especifica contenidos.
Secuencia de contenidos	Dos de los programas se complementan. Uno de ellos no presenta secuencia de contenidos.
Actividades	Los tres programas presentan una lista de actividades posibles de realizar, sin conectarlas a las actividades y contenidos.
Recursos	En los tres programas se evidencia la lista de actividades, que en ocasiones, enumera algunos de los recursos a utilizar. Sin embargo no hay conexión alguna con los contenidos
Evaluación	Cada uno de los programas plantea la evaluación de diferente manera.

Fuente: Proceso de investigación

Al analizar el área *Justificación* de los programas correspondientes a 3º año de la carrera, se observa que los tres programas ubican la asignatura en la carrera, pero uno hace una ubicación errada; uno de los programas plantea desarrollar los procesos bajo el enfoque comunicativo; por otra parte, en este mismo programa se percibe la intención de cubrir las necesidades individuales y sociales de los estudiantes, es decir, se considera que existe coherencia en los procesos propuestos. Los otros dos programas utilizan un

discurso ambiguo que no precisa fundamentación de los procesos a desarrollar, pero pareciera que uno de estos programas plantea el proceso desde el enfoque estructural.

Al pasar al siguiente apartado analizado, *Contenidos*, se presenta la descripción de las asignaturas correspondientes a 3º año, así, el currículo describe Inglés II de la siguiente manera: Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para lograr la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita a un nivel intermedio; abarca los módulos de Composición I, como una introducción a los elementos básicos en la producción de una composición. Redacción de párrafos que permitan el uso de nuevas estructuras dentro de contextos incluyendo los conocimientos adquiridos anteriormente. Y Lectura I que contempla las lecturas dirigidas.

Gramática II comprende los módulos de Morfosintaxis del Inglés e Introducción a la Lingüística. El primer módulo es el estudio de las estructuras morfológicas y de las unidades sintácticas del inglés. El segundo proporciona una visión panorámica de todo lo que fundamenta los hechos del lenguaje o fenómenos lingüísticos y las diferentes corrientes de la semántica y la fonética acústica.

Y la asignatura Experiencias para el desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II comprende tres módulos: Fonética II, el cual propone la perfección de la pronunciación del inglés como segunda lengua, basándose en los patrones de entonación, acento y ritmo del idioma. Así mismo, la ejercitación de los distintos sistemas de transcripción. El módulo de Conversación II, el cual enfatiza el desarrollo de la capacidad de comunicarse en diversas situaciones reales y significativas de la vida diaria. Y el módulo de Laboratorio II el cual, por medio de la escogencia de un medio electrónico hará prácticas que satisfagan las necesidades del grupo.

Al tener en cuenta los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas, se establece su relación con los objetivos de los programas. Así se percibe que ninguno de los tres programas ajusta completamente sus objetivos a los planteados en el currículo: sólo uno propone objetivos

relacionados con conocimientos, destrezas y habilidades lingüísticas. Los otros plantean objetivos relacionados parcialmente con la descripción de la asignatura, es decir, no toman en cuenta algunos de los módulos de las materias descritos en el currículo. Por otra parte, uno de los programas presenta objetivos que no se corresponden con el currículo.

Continuando con el siguiente apartado, correspondiente a los *Contenidos*, se observa que dos de los programas ajustan los contenidos a los objetivos que se plantearon. Uno de los tres programas justifica la ausencia del contenido, alegando que no quiere presentar ningún texto que condicione el aprendizaje, con lo cual no puede hablar de contenidos predeterminados. En su lugar presenta una serie de actividades.

En cuanto a la *Secuencia de contenidos*, vale la pena aclarar que uno de los programas plantea los contenidos para desarrollar la lectura y la escritura y el otro presenta el contenido desde el punto de vista gramatical, pero se presume que el contenido gramatical complementa el desarrollo de la lectura y la escritura. En cuanto al tercer programa, no puede establecerse una comparación, ya que carece de contenidos.

Al hacer referencia a los dos siguientes apartados, *Actividades y Recursos*, se observa que los tres programas presentan una lista de actividades, en ocasiones haciendo mención a los recursos que podrían utilizarse, sin conectarlas a los contenidos.

Respecto a la *Evaluación*, cada programa lo plantea de manera diferente. Uno de los programas divide la evaluación en diagnóstica, sumativa y formativa, dándole ponderación estas últimas. Dos de los programas, clasifican la evaluación en cualitativa y cuantitativa, pero con diferencias significativas en cuanto a la evaluación cualitativa, ya que uno la pondera con el 20% y no aporta detalles del proceso, mientras que el otro programa, especifica cómo dividirá el proceso para dar retroalimentación a los estudiantes, dándole una ponderación del 50%.

Después de analizar los programas correspondientes al 3 año, se perciben grandes diferencias, que podrían ser un indicador de trabajo individual en el grupo.

1.2.2.1.3 *Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 4º año. I fase. Inglés III, Literatura de Países Angloparlantes y Evaluación del Aprendizaje en Inglés.*

Cuadro 15. Análisis horizontal de los programas de 4º año

AREA	
Justificación	Uno de los programas no presenta justificación, sólo hace una introducción de lo que es el curso y no relaciona los procesos a seguir con la aplicación del programa. Otro basa su fundamentación en las carencias de otra asignatura y el tercero no propone ningún proceso para la aplicación del programa.
Objetivos	Uno de los programas no presenta objetivos a seguir. Los otros dos sí relacionan los objetivos con los propuestos en el currículo y con la descripción de las asignaturas
Contenidos	Dos de los programas no presentan contenidos. El otro sí presenta una lista de contenidos bastante detallada por unidades relacionados con los objetivos del programa.
Secuencia de contenidos	Dos de los programas no presentan contenidos. Uno de ellos si tiene una secuencia que no se puede relacionar debido a que los otros dos no los presentan
Actividades	Los tres programas presentan una lista de actividades posibles de realizar, sin conectarlas a los objetivos.
Recursos	Uno de los programas presenta una lista de 24 lecturas obligatorias, 8 recomendadas, no presenta otro recurso. Uno no presenta recursos a utilizar y el otro presenta una lista sin relacionarlos con los objetivos, contenidos o actividades.
Evaluación	Uno de los programas no presenta evaluación. Los otros dos la presentan de manera totalmente diferente

Fuente: Proceso de investigación

En cuanto a la *Justificación*, los programas correspondientes a las asignaturas Inglés III, Literatura de Países Angloparlantes y Evaluación de los aprendizajes en Inglés, presentan esta área de manera disímil. Dos de los programas comienzan con la ubicación de la materia en la carrera; luego, uno introduce algunas actividades que los estudiantes están obligados a realizar durante el curso. El segundo programa basa su fundamentación en

las carencias de otra asignatura y el tercero presenta este apartado vagamente, sin puntualizar proceso alguno.

Para analizar el área de *Objetivos*, se presenta la descripción de las asignaturas correspondientes a este año: Inglés III comprende el módulo de Conversación III, que contempla la conversación avanzada, su objetivo es ofrecerle al estudiante la oportunidad de adquirir soltura y fluidez al ir aplicando estructuras y funciones más complejas de la lengua. El módulo de Composición II orienta a los estudiantes en el uso de nuevas estrategias para generar y organizar ideas; escribir, revisar y construir párrafos como resultado de su actividad productiva y del desarrollo de su pensamiento en inglés.

La asignatura Literatura de Países Angloparlantes comprende tres módulos: Literatura Inglesa, a través de escritores, poetas, ensayistas y novelistas más representativos de la Edad Media de los siglos XVI, XVII y XVIII; Romanticismo, Período Victoriano y los siglos XIX y XX. El segundo módulo es de Literatura Norteamericana e incluye los autores más representativos de la Época Colonial y de los siglos XVIII, XIX y XX; el tercer módulo basado en la Literatura del Caribe, el cual incluye los principales obras y autores de la Literatura del Caribe de habla inglesa.

Finalmente, la asignatura Evaluación de los Aprendizajes en Inglés dotará al alumno de un conjunto de métodos, estrategias, criterios e instrumentos específicos para evaluar el rendimiento en el aprendizaje del idioma inglés.

Una vez conocida la descripción de las asignaturas se hace el análisis de los *Objetivos* de cada programa. Se observa que uno ellos no presenta objetivos. Los otros dos relacionan los objetivos del programa con la descripción de la asignatura y con los objetivos del programa relacionados con destrezas, habilidades y conocimientos lingüísticos, sólo uno presenta objetivos relacionados con la condición de investigador que propone los objetivos del currículo.

En cuanto al apartado *Contenidos*, se observa que dos de los programas no presentan contenidos, de manera que no puede establecerse relación alguna de este apartado con los objetivos del programa. El otro programa sí presenta una lista de contenidos detallada por unidades, estableciendo relación directa con los objetivos del programa.

Debido a que dos de los programas no presentan el área de contenidos, no puede realizarse la comparación horizontal de la *Secuencia de contenidos* que representaría la complementariedad de los programas.

Siguiendo con las *Actividades*, se observa que los tres programas presentan una lista de actividades posibles de realizar sin conexión alguna con las actividades y contenidos.

El apartado correspondiente a *Recursos*, en los tres programas se observan diferencias significativas. Uno de los programas presenta una lista de 24 lecturas obligatorias, 8 recomendadas. Los otros dos programas no presentan recursos a utilizar en el proceso.

En el área de *Evaluación*, se observan diferencias, ya que uno de los programas no presenta plan de evaluación. Los otros dos sí presentan un plan de evaluación diferentes entre sí: uno presenta solamente, evaluación sumativa con asignación de ponderación y el otro divide la evaluación en formativa, continua y sumativa basada en la autoevaluación del alumno, la coevaluación de los compañeros y la evaluación del profesor y divide la evaluación en tres períodos. Da un valor de 50% a la evaluación cualitativa y 50% a la evaluación cuantitativa.

Se percibe que durante la elaboración de los programas correspondientes a este año de la carrera, cada asignatura fue trabajada individualmente por cuanto se observan diferencias que nos llevarían a pensar que no hay consenso al momento de la elaboración de los programas.

1.2.2.1.4 Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 5º año. I fase. Inglés IV, Seminario de Cultura y Civilización de Países de habla Inglesa, Seminario de Traducción.

Cuadro 16. Análisis horizontal de los programas de 5º año

AREA	
Justificación	Uno de los programas fundamenta los procesos que han de desarrollarse. Los otros dos sólo exponen las posibles necesidades de los estudiantes, pero no fundamentan los procesos a seguir.
Objetivos	Uno de los programas presenta un objetivo que no se corresponde con la descripción de la asignatura en el currículo. Los otros dos sí presentan objetivos relacionados a los del currículo.
Contenidos	Los tres programas presentan contenidos relacionados a los objetivos de los programas
Secuencia de contenidos	No puede hacerse una relación de contenidos entre los programas debido a que son materias completamente diferentes.
Actividades	Los tres programas presentan vagamente las actividades a realizar y no los relaciona a con los contenidos.
Recursos	Uno de los programas nombra dos recursos a utilizar sin relacionarlos con objetivos, contenidos o actividades. Los otros dos no presentan recursos.
Evaluación	Los tres programas difieren en su plan de evaluación.

Fuente: Proceso de investigación

En los dos últimos años de la carrera se ubican asignaturas que no siguen una secuencia desde el comienzo, a excepción de Inglés III e Inglés IV. Al analizar la *Justificación* de los tres programas correspondientes a este año, se observa que uno de los programas fundamenta los procesos para la aplicación del programa. Los otros dos, ubican la asignatura en el pensum, pero no exponen procesos que se utilizaran en la aplicación de los mismos; solo menciona la necesidad de la presencia de la asignatura en la carrera.

Con respecto a los *Objetivos*, se percibe que uno de los programas plantea un objetivo que no se relaciona con la descripción de la asignatura. Los otros dos programas si ajustan sus objetivos al currículo. Siguiendo con el área de *Contenidos*, se observa que en los tres programas analizados, se ajustan a los objetivos de cada asignatura; en cuanto a la *Secuencia de contenidos*, es de hacer notar que por la diferente naturaleza de las

asignaturas, no puede establecerse una relación de los contenidos entre estos tres programas.

En cuanto a las *Actividades y Recursos*, los tres programas presentan una corta lista de actividades a realizar, sin relacionarlas a los contenidos de los respectivos programas. Así mismo, un solo programa nombra dos recursos que utilizaría, sin relacionarlos con los objetivos, contenidos o actividades; los otros dos no los mencionan.

Y, para finalizar con este análisis horizontal correspondiente a la primera fase de la investigación, se observa que el plan de *Evaluación* de los tres programas es diferente. Uno la clasifica en diagnóstica, formativa y sumativa, sin dar ponderación. Otro la clasifica en sumativa y formativa, asignando ponderación a cada una y el otro la clasifica en entrada, cualitativa y cuantitativa (dándole ponderación a estas dos últimas).

Se infiere que el trabajo que realizó el profesorado al momento de la elaboración de los programas, fue un trabajo individual debido a las marcadas diferencias observadas entre los diferentes programas correspondientes a este año.

1.2.2.2 Análisis vertical de los programas de la carrera. I

fase

El análisis vertical se realiza para comparar los programas de las diferentes asignaturas de la especialidad, ubicados en los diferentes años de la carrera, de manera de obtener una visión sobre la relación continuidad entre las asignaturas de los diferentes años, es decir, se verá si hay continuidad entre las asignaturas Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV; Gramática del Inglés I y Gramática del Inglés II; Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II.

De las otras asignaturas no puede establecerse una relación, debido a que, si bien son necesarias en el plan de estudios, son asignaturas con fines diferentes a las expuestas anteriormente, por lo que no es posible establecer

una relación de continuidad para los fines de la investigación. De manera que, este análisis vertical, junto al análisis horizontal, aporta información para obtener una visión sobre el tipo de trabajo ejecutado en el Área de Inglés al momento de la elaboración de los mismos, en este caso particular, se realizó en la primera fase de la investigación, como parte del diagnóstico.

Para realizar este análisis vertical se utilizó el mismo instrumento del análisis horizontal; se le hizo una variación en el área de *Secuencia de contenidos*, debido a la naturaleza del análisis.

1.2.2.2.1 Análisis vertical, correspondiente a los programas de 2º, 3º, 4º y 5º año. I fase. Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV.

Cuadro 17. Análisis vertical de los programas de Inglés de 2º, 3º, 4º y 5º año

ÁREA	
Justificación	La justificación en cada uno de los programas es poco precisa. Sin embargo, pueden apreciarse diferencias en la fundamentación de los procesos.
Objetivos	Sólo uno de los programas toma en cuenta los objetivos propuestos por el currículo. Los otros tres sólo se refieren a objetivos relacionados con las habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas. Uno de los programas propone objetivos no relacionados con la descripción de la asignatura.
Contenidos	Uno de los programas no contempla el apartado de los contenidos. Los otros dos tienen una relación acorde con los objetivos referidos a habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas.
Secuencia de contenidos	Se observa continuidad en los contenidos entre el segundo y cuarto programa analizado. Al faltar los contenidos del tercer programa, no se puede determinar si existe continuidad de contenidos entre los programas.
Actividades	Los tres programas presentan una lista de actividades posibles de realizar, sin conectarlas a los objetivos.
Recursos	En los tres programas se evidencia la lista de actividades, que en ocasiones, enumera algunos de los recursos a utilizar. Sin embargo no hay conexión alguna con los contenidos
Evaluación	Cada uno de los programas plantea la evaluación de diferente manera.

Fuente: Proceso de investigación

Se percibe que la *Justificación* de los cuatro programas analizados es poco precisa. Sin embargo, puede apreciarse que dos de ellos proponen su

aplicación desde el enfoque comunicativo. Los otros dos, no presentan elementos que fundamenten la aplicación de cada programa.

En cuanto al área *Objetivos*, se puede apreciar que uno de los programas toma en cuenta los objetivos del currículo y la descripción de la asignatura al proponer los objetivos. Los otros tres proponen objetivos relacionados con las habilidades, destrezas y conocimientos lingüísticos. Uno de los programas presenta objetivos que no se corresponden con la descripción de la asignatura.

En referencia a los *Contenidos*, tres de los programas muestran una relación acorde con los objetivos propuestos en el programa. El otro no presenta el apartado de los contenidos. De manera que, aunque en sus objetivos toma en cuenta los objetivos del currículo, no hay relación alguna entre objetivos y contenidos. Por otra parte, esta ausencia de contenidos, también afecta el análisis de la *Secuencia de contenidos*, ya que puede observarse continuidad en los contenidos entre el 2º y 4º programa, pero, al faltar en el 3º, ya no puede establecerse una relación entre la secuencia de contenidos a lo largo de la carrera.

Al analizar las *Actividades* y los *Recursos*, se percibe que los cuatro programas presentan una lista de posibles actividades a realizar, en ocasiones haciendo referencia a algunos recursos, pero sin relación alguna con los contenidos.

En el área de *Evaluación*, también puede observarse una gran diferencia en el plan de evaluación entre los diferentes años. Dos de los programas presentan evaluación de entrada, formativa (ponderada) y sumativa (ponderada). Un tercer programa sólo presenta evaluación sumativa (ponderada) y el cuarto, evaluación de entrada, formativa y sumativa (sin ponderar).

Luego de éste análisis, pareciera que para la elaboración de los programas el profesorado realizó un trabajo individual, con poca comunicación entre ellos.

1.2.2.2 Análisis vertical, correspondiente a los programas de 2º-3º-año. I fase. Asignaturas: Gramática del Inglés I y Gramática del Inglés II.

Cuadro 18. Análisis vertical de los programas de Gramática del Inglés de 2º y 3º año

ÁREA	
Justificación	En ninguno de los dos programas se evidencia la presencia de procesos propuestos para la aplicación de los mismos.
Objetivos	Los dos programas presentan los objetivos poco relacionados con los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas.
Contenidos	Los contenidos se relacionan con los objetivos de los programas
Secuencia de contenidos	Hay continuidad en la secuencia de contenidos.
Actividades	Los dos presentan una lista de actividades sin relacionarlas a los contenidos
Recursos	Ninguno de los programas presenta recursos a utilizar
Evaluación	Se observan diferencias en la presentación del plan de evaluación.

Fuente: Proceso de investigación

Al analizar el área de la *Justificación*, puede observarse que ninguno de los dos programas propone procesos para la aplicación de los mismos. Al continuar con el área de los *Objetivos*, se percibe que los dos programas proponen un objetivo relacionado con la descripción de la asignatura. Los otros objetivos tienen poca relación con el currículo. Uno de los programas no presenta objetivos relacionados con el segundo módulo propuesto en la descripción de la asignatura.

En cuanto a los *Contenidos*, en ambos programas los contenidos sí presentan relación con uno de los objetivos de los programas. No se aprecian contenidos que se relacionen con los otros objetivos presentados; al analizar la secuencia de los contenidos de ambos programas, pareciera que sí hay una secuenciación lógica entre los dos, es decir, podría decirse que sí existe continuidad entre los programas.

En referencia a las *Actividades* y los *Recursos*, ambos programas presentan una lista de actividades sin relacionarlas a los contenidos. Por otra parte, ninguno de los programas hace mención de los recursos a utilizar.

Y para finalizar, se hace el análisis del plan de evaluación de cada programa; puede observarse que presentan diferencias: el único elemento común para los dos es la evaluación diagnóstica; luego, uno propone una evaluación sumativa (ponderada) y el otro cuantitativa y cualitativa (ponderadas las dos). Puede observarse que estos dos programas presentan más similitudes que diferencias, por lo cual, podría inferirse que estos profesores sí se comunicaron al momento de la elaboración de los programas.

1.2.2.2.3 Análisis vertical, correspondiente a los programas de 2º-3º-año. I fase. Asignaturas: Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II.

Cuadro 19. Análisis vertical de los programas de Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés de 2º y 3º año

ÁREA	
Justificación	Uno de los programas no ubica la materia en la carrera y el otro la ubica de manera errada. En los dos programas no se evidencian procesos propuestos para la aplicación del mismo.
Objetivos	Los dos programas presentan objetivos que no se relacionan con los objetivos del programa. Los dos relacionan los objetivos parcialmente con la descripción de las asignaturas
Contenidos	Uno de los programas no presenta este apartado. El otro justifica porque no puede presentar contenidos predeterminados. En su lugar da una lista de actividades a realizar.
Secuencia de contenidos	No se puede evidenciar la secuencia de contenidos
Actividades	Uno de los programas no presenta actividades a realizar. El otro da una lista de actividades que no se pueden relacionar con los contenidos inexistentes.
Recursos	Los dos programas incluyen listas de recursos sin tener relación con otras áreas del programa.
Evaluación	Uno de los programas presenta evaluación sumativa ponderada. El otro programa presenta una evaluación cualitativa ponderada y evaluación cuantitativa también ponderada.

Fuente: Proceso de investigación

Puede apreciarse que la *Justificación* de estos dos programas es vaga e imprecisa, por lo que no se evidencia la proposición de procesos para la aplicación de los mismos. Por otra parte, uno de no ubica la asignatura en la carrera y el otro ubica la asignatura en un año que no le corresponde. Respecto a los *Objetivos*, los dos programas presentan objetivos que no se relacionan con los objetivos del currículo y se relacionan parcialmente con la descripción de las asignaturas: a uno le faltan objetivos relacionados con el primer módulo de la asignatura, correspondiente a fonética, mientras que al otro le faltan objetivos relacionados con el uso del laboratorio, correspondiente al tercer módulo de la asignatura.

En cuanto al área de los *Contenidos*, puede apreciarse que uno de los programas carece de este apartado y el otro, en su lugar, da una justificación de por qué no puede presentar los contenidos. En su lugar da una lista de actividades a realizar, por lo tanto no puede establecerse la relación entre la secuenciación de los contenidos entre las dos asignaturas.

En referencia a las *Actividades*, uno de los programas proporciona una lista de actividades en el apartado de los contenidos, los cuales no pueden relacionarse con los contenidos inexistentes. El otro programa no menciona las actividades. En el caso de los *Recursos*, los dos programas incluyen listas de recursos sin relacionarlos con otras áreas del programa.

Para finalizar, la *Evaluación* en los dos programas es diferente: uno presenta evaluación sumativa (ponderada) y el otro, evaluación cualitativa y cuantitativa (ponderadas).

Como resultado de los análisis horizontal y vertical de los programas correspondientes al eje de especialización de la Carrera de Educación, Mención Inglés, en la Fase I de la investigación, se deduce que, para el momento de la elaboración de los programas, la comunicación con fines académicos entre los profesores del Área de Inglés fue escasa, ya que los programas presentan diferencias significativas; esto sugiere que la elaboración de los programas fue realizado individualmente, por el profesor

de cada asignatura, o bien en parejas de profesores que comparten la asignatura.

1.3 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

1.3.1 Procedimiento de análisis

Como ya se ha indicado anteriormente en el capítulo IV, el cuestionario se ha dividido en tres partes o dimensiones, que guardan estrecha relación con las dimensiones resultantes del análisis realizado en las entrevistas de los profesores del Área de Inglés.

El cuestionario tiene como propósitos indagar acerca de la percepción de los estudiantes sobre el trabajo en equipo de los profesores del Área de Inglés y la opinión que les merece el currículo en acción.

El instrumento está estructurado para ser respondido con una escala de Lykert y finalmente se cierra con cinco preguntas abiertas que vienen a complementar la información recogida en las preguntas anteriores.

1.3.2 Resultados

El análisis se ha realizado utilizando la estadística descriptiva. A continuación se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación y procesamiento del instrumento aplicado a la muestra de alumnos de 2º, 3º, 4º y 5º año de la Carrera de Educación, Mención Inglés conformada por 233 sujetos, de un total de 323 alumnos, que constituirían la población

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros estadísticos y, en ocasiones en representaciones gráficas, agrupados de acuerdo a las dimensiones y categorías en las que se ha estructurado el cuestionario. Para la interpretación de los resultados se han utilizado dos métodos el análisis de frecuencias y el análisis de tendencias.

El análisis de frecuencia consiste en la contabilización de casos de acuerdo a las respuestas emitidas (frecuencias absolutas) y la estimación porcentual de las mismas (frecuencias relativas). Este análisis ha permitido estudiar las opiniones recogidas en cada pregunta.

El análisis de tendencias se ha utilizado sólo en las respuestas cerradas (escalas de estimación) y consiste en la obtención de los estadísticos Media Aritmética (Me), Modo (Mo), y Desviación Estándar (DE) para ser interpretados dentro de cada escala de estimación.

Las escalas de estimación utilizadas en el análisis de tendencias se han obtenido de acuerdo al cuadro 20

Cuadro 20. Escalas de estimación

Dimensiones	Categorías	Total Ítems	Escalas			
			TED	ED	DA	TDA
Acción Docente	Vocación del Profesorado	5	5	10	15	20
	Responsabilidad	4	4	8	12	16
	Formación Profesional	1	1	2	3	4
	Total dimensión	10	10	20	30	40
Trabajo Colaborativo	Trabajo en Equipo	1	1	2	3	4
	Objetivos Compartidos	1	1	2	3	4
	Organización del Trabajo	2	2	4	6	8
	Relación con los Colegas	1	1	2	3	4
	Total dimensión	5	5	10	15	20
Elementos del Currículo	Currículo en acción	2	2	4	6	8
	Objetivos	1	1	2	3	4
	Contenidos	2	2	4	6	8
	Actividades	1	1	2	3	4
	Secuencia de Contenidos	1	1	2	3	4
	Recursos	1	1	2	3	4
	Total dimensión	8	8	16	24	32

TED= Totalmente en desacuerdo. ED= En desacuerdo. DA= De acuerdo. TDA= Totalmente de acuerdo

Las medidas de tendencia se interpretan, ubicándolas dentro de las escalas, de la siguiente manera:

- Media Aritmética (Me):

Es el promedio de respuesta. Su ubicación en la escala indica la tendencia central de las opiniones emitidas. Su aproximación al valor más bajo de la escala indica una opinión desfavorable y hacia el valor más representa una opinión favorable.

- Modo (Mo):

Es la respuesta de mayor frecuencia. Teóricamente debe aproximarse a la media aritmética y su ubicación en la escala indica la opinión de mayor recurrencia.

- Desviación Estándar (DE):

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

Es el promedio de diferencias entre las respuestas emitidas y la media aritmética. Se interpreta como el rango de respuestas reales obtenido de restar o sumar este valor a la media aritmética ($Me \pm DE$).

En esta primera parte se ofrecen los resultados de las opiniones emitidas por la totalidad de los alumnos cursantes de 2º a 5º año de la Carrera de Educación, Mención Inglés, lo cual corresponde a 233 encuestados. Anteriormente se explicó la razón por la cual se excluyeron los estudiantes que cursan 1º.

Cuadro 21. Datos Personales. Categoría: Año que Cursa. Alumnos de la Carrera de Educación, Mención Inglés. ULA – Táchira.

Años	F	%
2do.	61	26,18
3ro.	49	21,03
4to.	65	27,90
5to.	58	24,89
Total	233	100,0

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En el cuadro 21 se presenta la distribución de los alumnos por año. Se observa que el número de estudiantes en cada año es similar, habiendo una concentración mayor en 4º año (27,90%), seguido por un 26,18% correspondiente a 2º año. Se infiere que a lo largo de la carrera los grupos se mantienen con un número de estudiantes relativamente equilibrado.

1.3.2.1 Dimensión: Acción docente

Cuadro 22. Resumen de Dimensión: Acción docente. Alumnos de la Carrera de Educación, Mención Inglés. ULA – Táchira. TED= Totalmente en desacuerdo. ED= En desacuerdo. DA= De acuerdo. TDA= Totalmente de acuerdo

Categorías	TED		ED		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Vocación del Profesorado	5	2.15	59	25.32	144	61.80	25	10.73
Responsabilidad	5	2.15	54	23.18	131	56.22	43	18.45
Formación Profesional	1	0.43	23	9.87	138	59.23	71	30.47

Categorías	Ítems	Escala				Estadísticos		
		1	2	3	4	Me	Mo	DE
Vocación del Profesorado	5	05	10	15	20	14.1	15	2.2
Responsabilidad	4	04	08	12	15	8.6	8	1.6
Formación Profesional	1	01	02	03	04	3.2	3	0.6
Total Dimensión	10	10	20	30	40	25.9	27	3.6

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Vocación del profesorado	05	20
Responsabilidad	04	15
Formación Profesional	01	04

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

En la dimensión *Acción docente* se indaga sobre la opinión de los estudiantes sobre la vocación, responsabilidad y formación profesional de los profesores del Área. En la categoría *Vocación del profesorado* la mayor concentración de respuestas (Me) está en la escala *de acuerdo* y la respuesta de mayor frecuencia también se ubica en ésta misma escala, lo cual indica una respuesta favorable, es decir que los estudiantes perciben que los profesores sí tienen vocación para su trabajo docente.

En la categoría *Responsabilidad* la mayor concentración de respuestas está entre la escala *en desacuerdo* y *de acuerdo*, y la respuesta de mayor recurrencia está en la escala *en desacuerdo*, de lo que se infiere que los estudiantes opinan que los profesores no cumplen muy bien con su responsabilidad en el salón de clase.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Finalmente, en la categoría “Formación profesional”, la tendencia central de opiniones está ubicada entre las escalas *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* y la respuesta que se repitió más veces se ubica en la escala *de acuerdo*, con lo cual se infiere que los estudiantes aceptan y reconocen que los profesores que conforman el Área de Inglés están bien preparados para su labor docente.

1.3.2.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés.

Esta dimensión recoge la percepción de los estudiantes sobre la carrera en cuanto a la organización del trabajo docente de los profesores del Área. Agrupa las categorías “Trabajo en equipo”, “Objetivos compartidos”, “Organización del trabajo” y “Relación con los colegas”. El cuadro 23 presenta los resultados obtenidos:

Cuadro 23. Resumen de Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés. Alumnos de la Carrera de Educación, Mención Inglés. ULA – Táchira. TED= Totalmente en desacuerdo. ED= En desacuerdo. DA= De acuerdo. TDA= Totalmente en desacuerdo.

Categorías	TED		ED		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Trabajo en Equipo	11	4.72	76	32.62	115	49.36	31	13.30
Objetivos Compartidos	9	3.86	77	33.05	131	56.22	16	6.87
Organización del Trabajo	20	8.58	101	43.35	100	42.92	12	5.15
Relación con Colegas	44	18.88	75	32.19	91	39.06	23	9.87

Categorías	Ítems	Escala				Estadísticos		
		1	2	3	4	Me	Mo	DE
Trabajo en Equipo	1	01	02	03	04	2.7	3	0.8
Objetivos Compartidos	1	01	02	03	04	2.7	3	0.7
Organización del Trabajo	2	02	04	06	08	4.9	5	1.2
Relación con Colegas	2	02	04	06	08	4.8	5	1.2
Total Dimensión	6	06	12	18	24	15.1	15	2.9

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Trabajo en equipo	01	04
Objetivos compartidos	01	04
Organización del trabajo	02	08
Relación con los colegas	02	08

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

Puede observarse que en cuanto al “Trabajo en equipo”, “Objetivos compartidos”, “Organización del trabajo” y “Relación con los colegas” los estudiantes repiten sus respuestas. La tendencia central de respuestas, en todas las categorías está situada entre *en desacuerdo* y *de acuerdo* y la mayor frecuencia de respuestas está en la escala *de acuerdo*, de lo cual podría inferirse que los estudiantes dudan un poco si los profesores trabajan en equipo, tienen los mismos objetivos para cumplir con sus estudiantes, organizan el trabajo juntos y de si tienen buenas relaciones interpersonales.

1.3.2.3 Dimensión: Elementos del currículo.

Esta dimensión agrupa las categorías que hacen referencia al currículo en acción, en cuanto al trabajo de los profesores en la formulación de los “Objetivos”, “Contenidos”, “Actividades”, “Secuenciación de contenidos”, el uso de los “Recursos” y la “Evaluación” de las diferentes asignaturas de la especialidad. Se consideró importante valorar estos elementos por cuanto reflejan el trabajo de los profesores como grupo. El cuadro 24 muestra los resultados obtenidos

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Cuadro 24. Resumen de Dimensión: Elementos del Currículo. Alumnos de la Carrera de Educación, Mención Inglés. ULA – Táchira. TED= Totalmente en desacuerdo. ED= En desacuerdo. DA= De acuerdo. TDA= Totalmente de acuerdo.

Categorías	TED		ED		DA		TDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Currículo en Acción	48	20.60	102	43.78	60	25.75	23	9.87
Objetivos	35	15.02	133	57.08	59	25.32	6	2.58
Contenidos	15	6.44	91	39.06	118	50.64	9	3.86
Actividades	4	1.72	56	24.03	153	65.67	20	8.58
Secuencia de Contenidos	13	5.58	62	26.61	122	52.36	35	15.02
Recursos	100	42.92	83	35.62	39	16.74	11	4.72
Evaluación	30	12.88	71	30.47	104	44.64	28	12.02

Categorías	Ítems	Escala				Estadísticos		
		1	2	3	4	Me	Mo	DE
Currículo en Acción	1	01	02	03	04	2.2	2	0.9
Objetivos	1	01	02	03	04	2.2	2	0.7
Contenidos	4	04	08	12	16	10.1	10	1.9
Actividades	1	01	02	03	04	2.8	3	0.6
Secuencia de Contenidos	1	01	02	03	04	2.9	3	2.1
Recursos	1	01	02	03	04	1.8	2	0.9
Evaluación	1	01	02	03	04	2.6	3	0.9
Total Dimensión	10	10	20	30	40	24.6	24	4.3

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Currículo en acción	01	04
Objetivos	01	04
Contenidos	04	16
Actividades	01	04
Secuencia de contenidos	01	04
Recursos	01	04
Evaluación	01	04

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

De los resultados obtenidos se puede observar que en lo que se refiere a la categoría *Currículo en acción* y *Objetivos*, el promedio de respuestas (Me) está ubicada muy cercana a la escala *en desacuerdo* y la respuesta que más se repite se ubica en la misma escala, lo cual es una

respuesta desfavorable y sugiere que los estudiantes están descontentos con la distribución de las asignaturas a lo largo de la carrera y consideran que los objetivos planteados en los programas no se cumplen como debería ser.

En cuanto a la categoría “Contenidos” la tendencia central de las opiniones de los estudiantes se ubica entre las escalas *en desacuerdo* y *de acuerdo* y la opinión de mayor recurrencia se ubica en esa misma escala, por lo cual se puede inferir que los estudiantes tienen dudas de si los contenidos se relacionan con su formación integral o sus intereses. Por el contrario, tienen una opinión favorable en cuanto a la secuencia de los contenidos, podría decirse que apoyan la distribución de los contenidos en las asignaturas, ya que tanto la tendencia central de las opiniones emitida, como la respuesta de mayor frecuencia se ubican en la escala *de acuerdo*.

Debido a que el promedio de respuestas para la categoría “Actividades” está ubicado muy cercano a la escala *de acuerdo* y la opinión de mayor frecuencia se ubica en la misma escala, se deduce que los estudiantes consideran que las actividades que se realizan son acordes a los contenidos.

Pero el promedio de respuestas para la categoría “Recursos” se ubica entre la escala *totalmente en desacuerdo* y la escala *en desacuerdo* y la respuesta de mayor frecuencia se ubica en la escala *en desacuerdo*, lo cual representa una respuesta desfavorable y se puede inferir que los alumnos no están de acuerdo con el uso que se le da a los recursos tecnológicos del Área de Inglés.

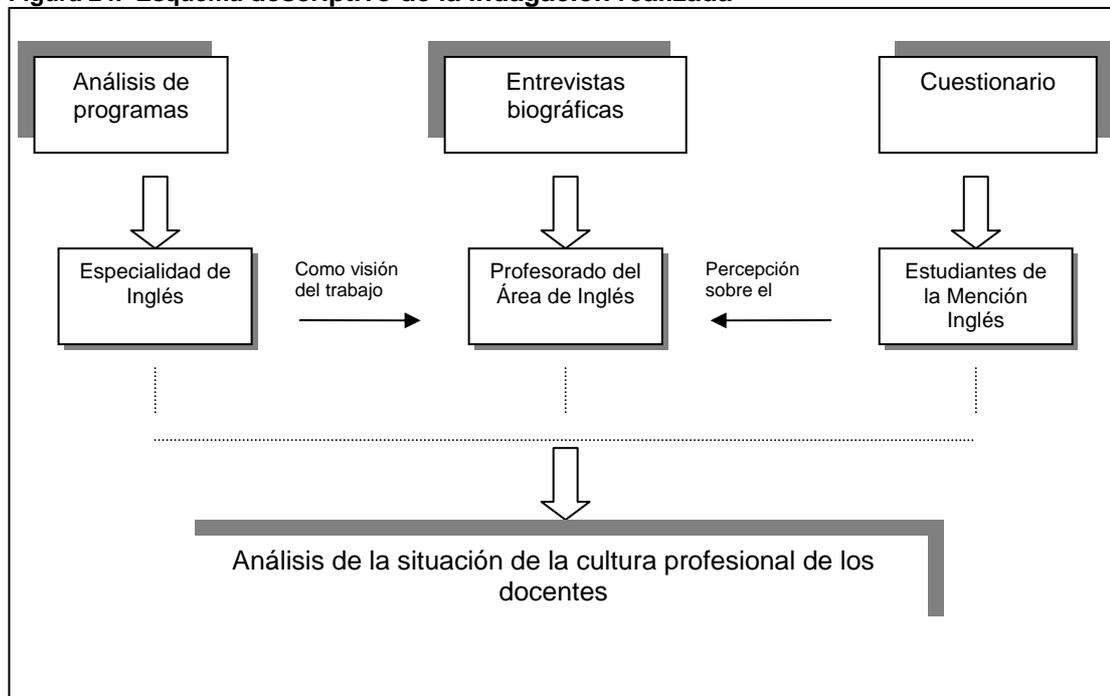
Finalmente para la categoría “Evaluación” la tendencia de las respuestas se ubica entre las escalas *en desacuerdo* y *de acuerdo* y la respuesta de mayor frecuencia fue *de acuerdo* por lo que se infiere que los estudiantes conocen medianamente los criterios de evaluación de las asignaturas desde el comienzo del año.

1.4. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA I FASE.

En esta I Fase de la investigación, se han aplicado los tres instrumentos mencionados anteriormente: la entrevista biográfica (a los profesores del Área de Inglés), el cuestionario (a los estudiantes de la carrera de Educación, Mención Inglés) y el análisis de los programas (correspondientes a la especialidad de Inglés).

Una vez analizados los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos, se determinan los vínculos y las relaciones existentes entre ellos, efectuando inferencias respecto de su asociación y causas recíprocas por medio de la triangulación (fundamentalmente instrumental, aunque también de puntos de referencia). De esta manera, el proceso se efectúa en varias etapas; en un principio se desmonta el fenómeno global, luego se reúnen grupos de datos articulados para lograr un todo coherente y finalmente se estructura de nuevo bajo nuevos puntos de vista, alcanzando lo que (Guba, 1983 citado por Goetz (1988), denomina convergencia. Así, se logra la obtención de un único documento que integre o recoge los resultados obtenidos en los tres instrumentos aplicados. La figura 24 representa el proceso de interjección o convergencia al que se alude

Figura 24. Esquema descriptivo de la indagación realizada



Fuente: Proceso de investigación

Para realizar la integración de los tres instrumentos, se han escogido los descriptores que se repetían en los tres instrumentos, los cuales se consideran importantes para hacer el diagnóstico de la situación. Así, como primer descriptor está la *Responsabilidad*, definido como la obligación moral que siente el profesorado para con sus alumnos y sus compañeros de trabajo.

Se considera que en las entrevistas, esta categoría es representativa, por cuanto la responsabilidad está asociada con las fuentes de motivación y ésta a su vez con la vocación, considerada esta última, como el eje del quehacer profesional de los profesores del Área de Inglés. De manera pues, que el profesorado siente una gran responsabilidad, como formadores, de enseñar a sus estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas lingüísticas y, además, a ser buenas personas, sintiéndose ellos como modelo a seguir por los estudiantes. No obstante, en el análisis de los

programas, en su mayoría, pasan por alto algunos objetivos del currículo, así como los elementos que fundamenten sus aplicaciones. Esto coincide con la percepción de los estudiantes, ellos piensan que, si bien los profesores tienen vocación para su profesión, estos no son lo suficientemente responsables que deberían ser. De esta manera, se observa contradicción entre las entrevistas y los cuestionarios, y entre las entrevistas y los programas. Dicho de otro modo: los profesores sienten una gran responsabilidad, la cual no dejan plasmada en el programa y tampoco es percibida por los alumnos.

El siguiente descriptor se ha denominado *Trabajo en equipo*, el cual se define como el trabajo que el profesorado comparte con sus compañeros de Área. Se considera como una de las categorías más ilustrativas para esta investigación, ya que se relaciona directamente con el objetivo del diagnóstico del trabajo y el resultado es igualmente ilustrativo: de las entrevistas se deduce que no existe trabajo en equipo, pero sí el deseo y la disposición, por parte del profesorado, de trabajar en colaboración, lo cual tiene una gran importancia al momento de la introducción de algún cambio. La opinión de los estudiantes coincide con la de los profesores, es decir, no perciben un trabajo coordinado o en equipo en el Área de Inglés lo cual se evidencia también en los programas. Los programas reflejan la poca comunicación o coordinación que hay entre los profesores al momento de la elaboración de los mismos, al presentar diferencias notables y significativas entre ellos. Este resultado coincide con Zabalza (2001) y Marcelo (2002), quienes afirman que el profesorado universitario tiende fuertemente a desarrollar su trabajo de forma individual, refugiándose en la soledad de sus clases, así, ésta es una de las características principales de la universidad, lo cual es importante tener en cuenta cuando se plantea un proyecto de mejora.

El descriptor *Organización del trabajo*, el cual se define como el modo como los profesores organizan su práctica en el aula, está íntimamente relacionado con el descriptor *Trabajo en equipo* y es igualmente ilustrativo.

Los profesores afirman que realizan su trabajo de manera individual y que adaptan el programa cada año, de acuerdo a la reflexión que hacen, individualmente, sobre su práctica; los programas sugieren que para el momento de su elaboración, el profesorado no ha organizado ni planificado el trabajo a realizar. Esta puede ser la razón por la cual los estudiantes perciban y sientan la desorganización e improvisación del profesorado en cuanto al trabajo de aula. Bien lo dice Marcelo (2001), cuando afirma que sólo los alumnos son testigos de la actuación docente, con lo cual, son los únicos que pueden percibirla. Por otra parte, existen marcadas diferencias entre los programas, lo cual refuerza lo anteriormente afirmado: los profesores organizan su trabajo sin comunicarse o sin consultar con otros profesores. En este caso, los tres instrumentos coinciden con que la organización del trabajo se hace en solitario.

En el siguiente descriptor llamado *Objetivos*, definido como la intención que el profesorado tiene para con sus alumnos en cuanto a saberes disciplinares, actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso de E-A, los profesores afirman en sus entrevistas que los objetivos de sus asignaturas están en estrecha relación y coinciden con el currículo de la carrera y que su trabajo contribuye con la formación del estudiante, tanto en la especialidad como personas, sin embargo, los programas demuestran que no se toman en cuenta los objetivos del currículo en el momento de elaboración de los programas; los estudiantes opinan que los objetivos no se cumplen como debería hacerse. Así, el análisis de los programas y los cuestionarios de los estudiantes coinciden, pero contradicen la afirmación de los profesores en sus entrevistas. Se deduce, pues, que los profesores tienen la intención de contribuir con la formación integral de sus estudiantes, como en efecto lo plantea el currículo, pero que no lo dejan plasmado en sus programas.

En cuanto a los *Contenidos y a la Secuencia de contenidos*, los profesores expresan que ordenan los contenidos de manera individual o en parejas, es decir, con los profesores con quienes comparten la asignatura,

tomando como guía los objetivos del programa y en ocasiones el libro texto. Los estudiantes perciben que los contenidos no están ajustados a sus necesidades, ni están contextualizados, pero sí están de acuerdo con la secuencia de los mismos a lo largo de la carrera. A su vez, los programas demuestran que los contenidos, en ocasiones, se ajustan a los objetivos de los programas, pero si se tiene en cuenta que los objetivos de los programas no se ajustan a los objetivos del currículo, entonces coincide la percepción de los estudiantes con el análisis de los programas: los contenidos no se ajustan a las necesidades de los estudiantes. Se infiere entonces que, la poca comunicación existente entre profesores es un factor de interferencia en el desarrollo del currículo.

El siguiente descriptor es la *Formación profesional*, el cual se define como la percepción que los entrevistados tienen sobre su formación profesional. Se considera representativo debido a que el nivel de preparación del profesorado, probablemente se refleje en la formación de los estudiantes a lo largo de su carrera. Los profesores aseguran que están muy bien preparados para su labor y se enorgullecen de ello y así lo perciben los estudiantes también. Por el contrario, los programas no reflejan la excelente preparación de los profesores, presumiblemente por la falta de comunicación entre estos. De manera pues que, los profesores y los estudiantes están de acuerdo sobre la excelente preparación de los profesores, pero los programas así no lo demuestran.

En resumen:

- La vocación del profesorado del Área de Inglés se considera factor importante para mantener la disposición al cambio
- El trabajo realizado por el Área de Inglés es un trabajo individual. No hay trabajo colaborativo.
- El profesorado es conciente de que no existe el trabajo en equipo, pero sabe que esa seria una manera de mejorar la práctica y la calidad de la educación en la ULA

- El trabajo individual del profesorado del Área de Inglés, interfiere en el desarrollo del currículo, al existir desorganización y poca complementariedad entre las diferentes asignaturas.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
LA CALIDAD Y LA REFORMA EDUCATIVA**

**DESARROLLO COLABORATIVO DE LOS
PROFESORES DEL ÁREA DE INGLÉS PARA LA
REFORMA DEL CURRÍCULUM**

**Tesis presentada como requisito para aspirar al grado
de Doctora en Pedagogía**

Director:
Dr. Ángel Pío González Soto

Autora:
Martha M. Murzi Vivas

Tarragona, junio de 2006.

CAPITULO VIII PARTE FINAL

Contenido

1. Conclusiones
 - 1.1 Referentes a la I fase de la investigación
 - 1.2 Referentes a la II fase de la investigación
2. Hallazgos
3. Limitaciones de la investigación
 - a) Relativas al tiempo
 - b) Relativas a la propia investigación
 - c) Relativas a las resistencias al cambio
4. Acciones para reforzar el trabajo colaborativo

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

1. CONCLUSIONES

Como ha podido observarse, la intencionalidad de esta investigación ha sido analizar el currículo en acción desde el Área de Inglés de la ULA Táchira y elaborar una propuesta de mejora basada en: a) El análisis de las experiencias del profesorado del Área de Inglés a través de la metodología narrativa y b) El desarrollo profesional colaborativo del profesorado del Área de Inglés. Este apartado de las conclusiones se ha estructurado en dos partes: una referente a la primera fase de la investigación, donde se triangula la información obtenida del profesorado del Área de Inglés, de los alumnos y de los programas de las asignaturas correspondientes al Área de Inglés, con el fin de tener una visión general de la situación. La otra parte, referente a la segunda fase de la investigación, donde la información se obtiene después de haber aplicado el programa de trabajo colaborativo propuesto por la investigadora y consensuado por el Área de Inglés, mediante la aplicación de los mismos instrumentos utilizados en la primera fase. De esta manera, se obtiene una comparación del antes y del después de la aplicación de la propuesta en el Área de Inglés por parte de los profesores y su repercusión en el grupo de alumnos que experimentaron las dos formas de trabajo del profesorado.

1.1 RELATIVAS A LA I FASE DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta primera fase de la investigación estuvo dirigida a recoger información sobre la percepción, actuación y expectativas del profesorado sobre la cultura profesional predominante en el Área de Inglés y la opinión de los estudiantes sobre el trabajo del profesorado en el aula de clase. Una vez analizada la información se tiene que:

a) La forma de cultura profesional en el Área de Inglés es la del trabajo individual. Está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, predomina el celularismo, es decir cada profesor actúa en solitario dentro de su aula, reflexiona y organiza su trabajo de

manera independiente, con lo cual, no existen grupos de trabajo en los que objetivos claramente definidos aglutinen la acción del profesorado.

b) El obstáculo que podría representar el individualismo para iniciar una verdadera labor de crecimiento en la acción, se ve minimizado por la vocación y la responsabilidad del profesorado, lo cual se considera factor fundamental para la disposición al cambio, ya que actúa como estímulo para querer optimizar su labor docente y ocuparse de su perfeccionamiento permanente, sienten el compromiso de enriquecerse personal y profesionalmente. Esto coincide con Santos Guerra (1998), cuando afirma que la actividad educativa es una actividad cargada de valores, comprometida con su entorno y la sociedad en general. No da igual hacer las cosas de una manera que de otra. Siempre hay repercusiones derivadas de un enfoque, de un proceder, de una relación. Y Hargreaves (2003), apunta que en la actualidad, suelen organizarse y justificarse de acuerdo a una ética de responsabilidad, que apela a las obligaciones profesionales y la eficacia instructiva. Bajo estas dos premisas, se consideran la vocación y la responsabilidad del profesorado del Área de Inglés, motivadores del deseo de cambio y mejora.

c) El profesorado del Área de Inglés es consciente de la necesidad existente de establecer la coordinación entre tareas, programas, actividades, recursos, experiencias, reflexiones compartidas, ya que el análisis de la propia situación permite el enriquecimiento del trabajo individual, con lo cual se estaría en presencia de verdaderos equipos docentes potenciadores de la propia formación del grupo y la mejora de la institución.

d) La ausencia de la reflexión compartida sobre la práctica y el aislamiento del profesorado del Área de Inglés representan un obstáculo para el desarrollo y la aplicación del currículo, al existir poca coordinación e interdependencia respecto a las diferentes asignaturas que se imparten en la Mención de Inglés.

1.2 RELATIVAS A LA II FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta segunda fase se realizó como elemento de evaluación del programa de trabajo colaborativo aplicado en el Área de Inglés. En tal sentido, una vez que culmina el proceso, se recoge información de los profesores, con el fin de conocer su percepción sobre el trabajo colaborativo, se analizan los programas de las asignaturas del Área de Inglés, por ser documentos que recogen modos de pensar e intenciones y, de los alumnos por haber sido testigos y, en parte, objetos de la mejora.

a) La vocación del profesorado que intervino en el programa de trabajo colaborativo representó ser un factor fundamental como generador de cambio, debido a que el gusto sentido por su actividad docente les llevó a experimentar otras formas de trabajo, que prometían ser positivas para ellos mismos y para los estudiantes.

b) Como trabajo en equipo, la elaboración de los programas de las asignaturas correspondientes al Área de Inglés es altamente productivo, por cuanto permite establecer el consenso entre el profesorado del Área en lo referente a la organización del trabajo, complementariedad y continuidad de contenidos, uso del laboratorio de idiomas y otros recursos, el establecimiento de normas internas para minimizar las diferencias de exigencias en el aula y acuerdos sobre la evaluación en las diferentes asignaturas.

c) El profesorado entiende el trabajo colaborativo como crecimiento personal y profesional en cuanto fortalece sus prácticas y además les genera seguridad y tranquilidad, al poder disponer de una reflexión compartida que les proporciona alternativas de solución y respuestas a los fracasos, incertidumbres e inquietudes generadas en el aula de clase, en las actividades de gestión educativa y les facilita la toma de decisiones ante las situaciones difíciles y complejas que conforman la enseñanza universitaria.

f) El trabajo colaborativo favorece el desarrollo y la aplicación del currículo cuando el profesorado expresa en su acción los principios de trabajo interdisciplinar, organización de contenidos, sentido de complementariedad curricular, enlace y transferencia de contenidos, de lo cual se beneficia el alumnado directamente y por ende la institución.

g) El trabajo colaborativo se potencia y mantiene si existe un objetivo común, claro, alcanzable para los profesores implicados, como diseño y aplicación del currículo, diseños compartidos de investigaciones de aula, redacción conjunta de informes para revistas o congresos, entre otros, debido al apoyo y afirmación mutua y a la motivación hacia la actividad por alcanzar metas comunes, que reporten beneficios de tipo personal y profesional, por más obvio que pueda parecer.

h) Con este estudio se demuestra, una vez más, la pertinencia del trabajo colaborativo para impulsar proyectos de mejora del profesorado, que además de generar satisfacción, conectan la formación, el trabajo de aula y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

2. HALLAZGOS

1. El trabajo colaborativo se facilita por del grado de amistad y empatía entre el profesorado. Entre las posibles razones estarían la necesidad de compartir el tiempo personal con el profesional, con lo cual, en ocasiones, las reuniones tenían que realizarse durante los fines de semana, en la casa de las profesoras, así era más fácil compartir el trabajo con alguien con quien se sientan a gusto y, además, con quien puedan discutir abiertamente diferencias de opiniones sin temor a ofenderles o crear roces por malos entendidos, al menos atendiendo al contexto en que se ha trabajado.
2. La entrevista biográfica significó un medio de catarsis. Se pudo apreciar que el profesorado utilizó la entrevista para expresar sus incomodidades generadas por la administración, la intolerancia y la

competitividad, los modos de trabajo, las dificultades para alcanzar sus objetivos, entre otros.

3. Los programas de las asignaturas han sido el “objeto” que ha servido para dar sentido al inicio del trabajo colaborativo.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante señalar las limitaciones que presenta esta investigación, por cuanto permitirá dimensionar los resultados obtenidos, esencialmente porque el ser humano es un conjunto de sentimientos, incertidumbres, contrastes y contradicciones que hacen de la investigación etnográfica todo un reto para el investigador, quien interpreta los hechos también desde una perspectiva humana impregnada de ciencia.

a) **Relativas al tiempo.** Aunque el trabajo que se presenta requiriera de cuatro años, se considera que seis meses es un período de tiempo muy corto, para poder desarrollar estrategias de trabajo colaborativo que se arraiguen en la institución, porque requieren el cumplimiento de etapas necesarias que no se pueden realizar precipitadamente. Sin embargo, se percibe que el trabajo realizado fue provechoso y sirvió como muestra suficiente para que el profesorado experimentara los beneficios del trabajo colaborativo.

Por otra parte, el trabajo colaborativo demanda mayor tiempo de dedicación para reflexionar lo que se hace y debe hacerse para conseguir los objetivos acordados, es decir, para establecer una mínima coordinación de tareas que desarrollen la práctica cooperativa. Esto significó un inconveniente al momento de fijar el horario para la realización de las reuniones del grupo de profesores, debido a que implicó dedicar tiempo de su vida personal a su vida profesional. Otro factor importante a tomar en consideración, es la sobrecarga académica del profesorado del Área y el elevado número de alumnos por sección, lo cual implica poco

tiempo disponible para el desarrollo de otras tareas, especialmente las que se desarrollan en equipo.

b) **Relativas a la propia investigación.** Este estudio presenta la imposibilidad de profundizar en el análisis de la totalidad de la información aportada por los profesores en las entrevistas biográficas realizadas debido a la riqueza y variedad de aspectos poco relevantes para los objetivos de esta investigación. Sin embargo, se considera que es información valiosa que muy al contrario de ser desechada, puede ser utilizada en investigaciones posteriores.

Por otra parte, en la medida en que se fue avanzando en el estudio, se decidió no incluir las preguntas abiertas de los cuestionarios realizados a los estudiantes en la segunda fase de la investigación por varias razones: a) se consideró que los estudiantes de segundo año no tenían la experticia ni el conocimiento necesario sobre el currículo en acción, para considerar válida su opinión, sobre cambios curriculares. Esto incidió, por tanto, en la decisión de obviar también las preguntas abiertas del cuestionario aplicado en la primera fase de la investigación, por cuanto no podría hacerse una comparación entre la primera y la segunda fase sobre los aspectos señalados y, b) el énfasis de la investigación recayó en el trabajo el desarrollo del trabajo colaborativo de los profesores, con lo cual se consideró, por cuestiones de tiempo, que el estudio debía limitarse.

c) **Relativas a la resistencia al cambio.** Aún concientes de que el trabajo colaborativo les proporcionaría beneficios personales y profesionales, cuando sintieron que se implicarían en un cambio de la estructura interna de la organización docente y del currículo, emergieron resistencias por parte de algunos de los profesores del Área de Inglés. Adujeron los problemas propios de la enseñanza universitaria como sobrecarga académica, trabajos de investigación que llevan individualmente, ausencia de incentivos por parte de la institución, entre otros. Por tanto se llegó al acuerdo de que sólo se aplicaría el programa de trabajo colaborativo en segundo año y, en un futuro, cuando se

podieran solventar los inconvenientes del momento, podrían pensar en trabajar en equipo.

Finalmente, se considera que los hallazgos de esta investigación no son generalizables, puesto que la investigación se realizó en un Área de conocimiento insertada en un Departamento como unidad académico-administrativa, lo cual implica que la investigación se centró en un grupo de profesores con características muy específicas. Sería interesante aplicar el programa de trabajo colaborativo a otros grupos del departamento de Idiomas o de otros departamentos para poder establecer comparaciones de los resultados obtenidos.

4. ACCIONES PARA REFORZAR EL TRABAJO COLABORATIVO

Santos Guerra (1998), hace énfasis en que las instituciones educativas tienen la necesidad de aprender de su práctica, de sus carencias, errores y éxitos. El pasado debe servir de base para avanzar en la construcción del presente, con lo cual es importante recordar los elementos que han servido de ayuda para la mejora y los que la han entorpecido. Por tanto, al tomar en cuenta los resultados de esta investigación, en la que queda de manifiesto que el profesorado implicado en el programa de trabajo colaborativo tiene la convicción de que esta forma de trabajar genera satisfacciones, reduce incertidumbres, mejora el rendimiento de sus estudiantes y, en general, optimiza su labor docente, sería útil tener esta experiencia como base para construir el futuro del Área de Inglés, del Departamento de Idiomas y, por qué, no de la Institución.

En aras de la construcción de ese futuro y mirando el presente, se tiene la necesidad de seguir investigando sobre tópicos directamente relacionados con el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional, así se presentan los siguientes:

- **La universidad como organización y su influencia en el profesorado.**

Por ser la universidad escenario cultural donde se llevan a cabo procesos educativos, ha de ser el lugar donde se impulse el crecimiento profesional del profesorado, con lo cual, indagar en la influencia que tiene el contexto universitario como organización, sobre el trabajo del profesorado, su cultura profesional y su desarrollo profesional, respondería a preguntas que muchos de los profesores se hacen y para las cuales las respuestas no están al alcance inmediato.

- **El liderazgo del profesorado**

La Universidad de Los Andes Táchira, como centro educativo sujeto a constantes cambios, debe apelar al profesorado en la búsqueda de iniciativas de mejora desde el seno de la organización. Es allí donde la relevancia del liderazgo para la gestión del cambio y la creación de nuevas realidades se hace indispensable, como bien lo expresa Coronel (2005), cuando afirma que la práctica del liderazgo está vinculada estrechamente a la innovación. De lo anterior, surge el interés por investigar sobre el tipo de liderazgo requerido en ese contexto particular para que el cambio pueda ser estimulado eficazmente por el líder, o los líderes, en caso de necesitarse un liderazgo múltiple.

- **Tareas a desarrollar como objetivos concretos del trabajo colaborativo en la organización**

Los cambios y mejoras introducidos o alcanzados en una organización educativa no tienen sentido si no tienen un impacto positivo en el aula, en el crecimiento profesional del profesorado y en el mismo centro. Para que los cambios se den se necesita del trabajo en colaboración, con un líder que promueva las transformaciones conjugando apoyo y autoridad, distribuyendo tareas a los diferentes grupos según las preferencias de los equipos de trabajo. A continuación se da una lista de posibles tareas que podrían distribuirse en el Departamento de Idiomas:

- a) Investigaciones de aula bien definidas y con papeles bien delimitados.
- b) Diseñar un programa de refuerzo del aprendizaje del inglés para los alumnos de la especialidad de Inglés, como club de conversación, cine club, intercambios con nativos de habla inglesa, entre otras, con lo cual, se le estaría dando, además, un uso apropiado a los recursos tecnológicos disponibles en el Área de Inglés.
- c) Diseñar un programa de competencias bien definidas que deben adquirir los estudiantes del Área de Inglés en cada uno de los niveles de las asignaturas Inglés I, II, III y IV.

Quedan muchos interrogantes que incitan a continuar con la difícil tarea de indagar en el campo educativo y, precisamente por su dificultad, se hace apasionante.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

IN MEMORIAM

***A ti Vicente, amigo, tu entusiasmo me animó
a terminar esta tarea.***



DEDICATORIA

*Especialmente a Fernando, por su amor, paciencia y dedicación
A Belén, Daniel y Alejandro, mis hijos, por quienes mi mundo se mueve
A mis padres por su solidaridad, sin horas ni días
A Héctor, Alejandro, Belén y Tere, mis hermanos, por su cariño y
compañía
A Ángel, director de esta tesis, su apoyo en momentos difíciles fue
decisivo para poder concluir*



AGRADECIMIENTO

*A mis amigos, Jemima, María y Martín por escucharme en momentos de
incertidumbre.
A Edixon, quien me ayudó incondicionalmente.
A mis compañeros del Departamento de Idiomas Modernos quienes me
apoyaron para la realización de esta tesis.
Muchas gracias a todos*



Tesis Doctoral

Desarrollo colaborativo de los profesores del Área de Inglés para la
reforma del currículo.

Año: 2006.

Autora: Martha M. Murzi Vivas

Director: Dr. Ángel Pío González Soto

RESUMEN

El presente trabajo intenta indagar sobre la cultura profesional dominante en el Área de Inglés de la ULA Táchira, para luego diseñar y aplicar un programa que impulse el trabajo colaborativo en el profesorado del Área. La investigación está dividida en dos fases: en la primera se conoce la situación de trabajo y en la segunda se diseña, aplica y evalúa el programa de trabajo colaborativo.

Se utiliza la etnografía y la narrativa biográfica como métodos de investigación; los datos se recogen a través de la entrevista biográfica, el análisis de contenido y el cuestionario.

Luego de la interpretación, los resultados demuestran que la cultura profesional dominante es el individualismo y, después de la aplicación del programa, se observan algunos cambios. Se concluye que el trabajo colaborativo es una herramienta útil para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal y profesional del profesorado.

Palabras clave: trabajo colaborativo, cultura profesional, desarrollo personal y profesional, proceso de enseñanza-aprendizaje



Collaborative development of teachers in the English Area to reform the curriculum.

ABSTRACT

This report tries to investigate on the predominant professional culture in the English Area of ULA Táchira, and then to design and apply a program that stimulates the collaborative work in the Area. The research is divided in two phases: in the first one, the situation is known and in the second one, a collaborative work program is designed, applied and evaluated.

The ethnography and the narrative inquiry are used as investigating methods. The information is collected by the biographical interview, the analysis of content and the questionnaire.

When it is interpreted, the results demonstrate that the professional predominant culture is the individualism, and after the application of the program, some changes are observed. It concludes that the collaborative work is a useful tool for improving the teaching-learning process and the personal and professional development of professors.

Key words: collaborative work, professional culture, personal and professional development, teaching-learning process.



ÍNDICE

In memoriam	i
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	v
Resumen	vii
Abstract	ix
Índice de cuadros	xv
Índice de figuras	xvi

Introducción	1
---------------------	----------

PRIMERA PARTE EL ESTUDIO

CAPÍTULO I. FORMAS DE TRABAJO COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1. Problema de investigación	7
2. Justificación	12
CAPÍTULO II. ÁMBITO TEÓRICO	15
1. Trabajo colaborativo	17
2. El currículo como texto y contexto de la colaboración	25
3. La formación del profesorado	30
3.1 La formación inicial y la formación permanente	31
3.2 El desarrollo profesional colaborativo	37
4. El caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera	39
4.1 Un poco de historia	40
4.2 Enfoque comunicativo de la lengua	42
CAPÍTULO III. ÁMBITO CONTEXTUAL	47
1. Espacio temporal	49
2. Organizativo-normativo	50
2.1 Conformación del Departamento de Idiomas	50
2.2 Basamento legal del currículo	51
2.3 Propósitos y objetivos de la carrera de Educación, Mención Inglés	52
2.4 Descripción de las asignaturas	52
2.5 Competencias específicas del Lic. en Educación, Mención Inglés	58
3. Práctico	59
3.1 Profesores	59
3.2 Aulas	59
3.3 Alumnos	60

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. ÁMBITO METODOLÓGICO	63
1. Paradigma en el que se sitúa la investigación	65
2. Diseño de la investigación	69
3. Fases de la investigación	71
4. Mapa de instrumentos	72
4.1 Entrevista biográfica	74
4.1.1 Objetivo de la entrevista biográfica en ésta investigación	76
4.1.2 Fases de la entrevista biográfica	76
4.1.3 Profesores entrevistados	78
4.2 Análisis de contenido	78
4.2.1 Descripción del instrumento para la evaluación de los programas de las asignaturas del Área de Inglés	79
4.3 El cuestionario	82
4.3.1 Descripción del cuestionario	83
4.3.2 Estructura interna	89
4.3.3 Fiabilidad y validez	90

TERCERA PARTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN EN LA PRIMERA FASE	93
1. Presentación de los datos	95
1.1 Análisis cualitativo de la información arrojada en las entrevistas biográficas	95
1.1.1 Procedimiento para el análisis de las entrevistas	95
1.1.2 Definición de cada dimensión	96
1.1.3 Resultados obtenidos	101
1.1.3.1 Dimensión: Personal	102
1.1.3.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	112
1.1.3.3 Dimensión: Elementos del currículo	126
1.2 Análisis de contenido	138
1.2.1 Procedimiento para la evaluación de los programas de la especialidad de Inglés	138
1.2.2 Resultados	138
1.2.2.1 Análisis horizontal	138
1.2.2.2 Análisis vertical	150
1.3 Análisis del cuestionario	156
1.3.1 Procedimiento de análisis	156
1.3.2 Resultados	156

1.3.2.1	Dimensión: Acción docente	159
1.3.2.2	Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	160
1.3.2.3	Dimensión: Elementos del currículo	161
1.4	Interpretación e integración de los resultados	164

CUARTA PARTE PROGRAMA DE CAMBIO

CAPÍTULO VI. PROGRAMA DE TRABAJO COLABORATIVO	173
1. Presentación	175
2. Condiciones para el trabajo colaborativo	176
3. Sujetos participantes	177
4. Cronología	177
5. Programa de trabajo colaborativo en el Área de Inglés	178
5.1 Etapas	178
5.1.1 Sensibilización	178
5.1.2 Trabajo en equipo	180
6. Evaluación	181
6.1 Análisis de las entrevistas	182
6.1.1 Dimensión: Personal	182
6.1.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés y Elementos del currículo	189
6.2 Análisis de contenido	199
6.2.1 Análisis horizontal	199
6.2.2 Análisis vertical	208
6.3 Análisis del cuestionario	213
6.3.1 Dimensión: Acción docente	213
6.3.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	214
6.3.3 Dimensión: Elementos del currículo	216
7. Interpretación e integración de resultados	218
CAPÍTULO VII. EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN	223
1. Rigor científico	223
1.1 Credibilidad	223
1.2 Transferibilidad	224
1.3 Dependencia	224
1.4 Confirmabilidad	226
2. Congruencia con los objetivos planteados	226
CAPÍTULO VIII. PARTE FINAL	231
1. Conclusiones	233
1.1 Referentes a la I fase de la investigación	233
1.2 Referentes a la II fase de la investigación	235
2. Hallazgos	236
3. Limitaciones	237

a) Relativas al tiempo	237
b) Relativas a la propia investigación	238
c) Relativas a las resistencias al cambio	238
4. Acciones para reforzar el trabajo colaborativo	239

BIBLIOGRAFÍA	243
---------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 Protocolo de entrevista biográfica	CD
Anexo 2 Cuestionarios	CD
Anexo 3 Programas	CD
Anexo 4 Análisis de entrevista Atlas T I fase (no se incluye por contener datos identificatorios)	
Anexo 5 Análisis de entrevista Atlas T II fase. (no se incluye por contener datos identificatorios)	
Anexo 6 Conocimiento mutuo	CD
Anexo 7 Investigación de aula nº 1	CD
Anexo 8 Investigación de aula nº 2	CD

ÍNDICE DE CUADROS

Nº	TÍTULO	
1	Profesores del Área de Inglés	59
2	Mapa de instrumentos	72
3	Instrumento para el análisis de programas	82
4	Comparación de la dimensioe Personal y Acción docente entre la entrevista y el cuestionario	85
5	Comparación de la dimensión Trabajo en el Área de Inglés entre la entrevista y el cuestionario	86
6	Comparación de la dimensión Elementos del currículo entre la entrevista y el cuestionario	86
7	Correspondencia de los objetivos del cuestionario con los objetivos de la investigación	89
8	Estructura interna del cuestionario	89
9	Expertos que validaron el cuestionario	90
10	Dimensión: Personal	98
11	Dimensión: Elementos del currículo	100
12	Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	101
13	Análisis horizontal de los programas de 2º año. I fase	139
14	Análisis horizontal de los programas de 3º año. I fase	143
15	Análisis horizontal de los programas de 4º año. I fase	146
16	Análisis horizontal de los programas de 5º año. I fase	149
17	Análisis vertical de los programas de Inglés. I fase	151
18	Análisis vertical de los programas de Gramática del Inglés. I fase	153
19	Análisis vertical de los programas de Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés. I fase	154
20	Escalas de estimación	157
21	Datos personales	158
22	Resumen de dimensión: Acción docente. I fase	159
23	Resumen de dimensión: Trabajo en el Área de Inglés. II fase	160
24	Resumen de dimensión: Elementos del currículo. I fase	162
25	Análisis horizontal de los programas de 2º año. II fase	200
26	Análisis horizontal de los programas de 3º año. II fase	202
27	Análisis horizontal de los programas de 4º año. II fase	204
28	Análisis horizontal de los programas de 5º año. II fase	206
29	Análisis vertical de los programas de Inglés. II fase	208
30	Análisis vertical de los programas de Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés. II fase	210
31	Análisis vertical de los programas de Gramática del Inglés. II fase	212
32	Resumen de dimensión: Acción docente II fase	213
33	Resumen de dimensión: Trabajo en el Área de Inglés II fase	215
34	Resumen de dimensión: Elementos del currículo II fase	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	TÍTULO	
1	Trabajo colaborativo	17
2	Contenido y forma de la cultura profesional	20
3	Modelo esférico-anidado de interpretación del currículo	26
4	Una visión general del desarrollo del profesor	34
5	Diagrama de la aplicación de los instrumentos por fases	73
6	Vocación	103
7	Momentos difíciles	105
8	Fuentes de motivación y Responsabilidad	107
9	Perfeccionamiento profesional	109
10	Resumen de la Dimensión: Personal	111
11	Trabajo en equipo	113
12	Relación con los colegas y Sentimiento en el Área	115
13	Mejora en la práctica y Desarrollo colaborativo	117
14	Organización del trabajo y Evaluación de programas	119
15	Objetivos compartidos	121
16	Investigación	123
17	Resumen de Trabajo en el Área de Inglés	125
18	Formación integral	127
19	Objetivos	129
20	Currículo en acción y cambios curriculares	131
21	Contenidos y Secuencia de contenidos	133
22	Actividades y Recursos	135
23	Evaluación	137
24	Esquema descriptivo de la indagación realizada	165
25	Cronología de la aplicación del programa	178
26	Vocación II fase	184
27	Vocación y Trabajo colaborativo	186
28	Responsabilidad, Motivación y Trabajo en equipo	188
29	Relación con los colegas, Trabajo en equipo	190
30	Trabajo colaborativo como herramienta para la mejora	192
31	Objetivos compartidos y Trabajo en equipo	194
32	Investigación y Trabajo en equipo	196
33	Secuencia de contenidos, Actividades y Recursos	198

CAPITULO II ÁMBITO TEÓRICO

Contenido

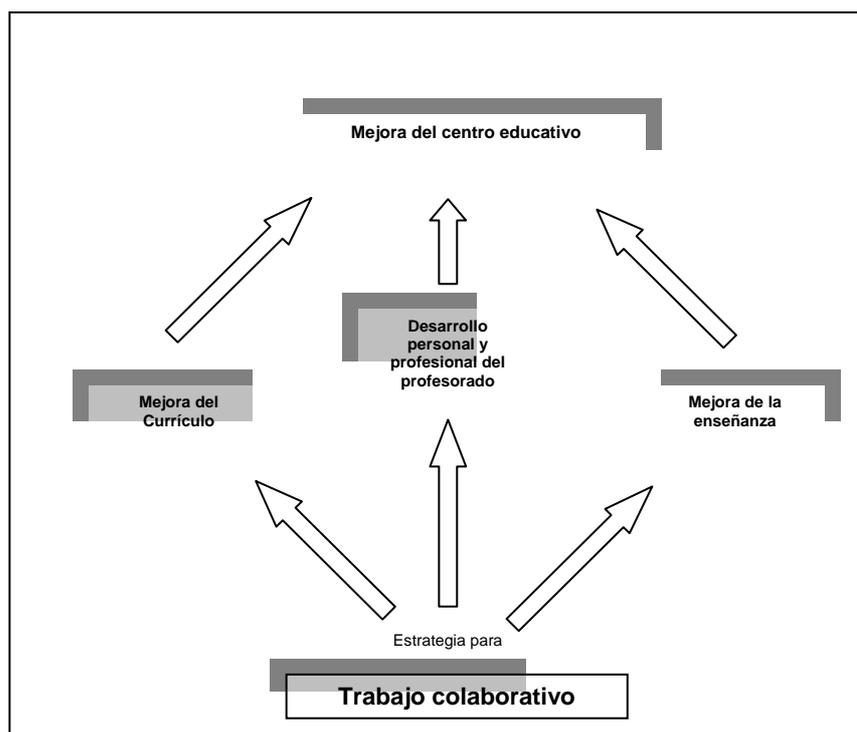
1. Trabajo colaborativo
2. El currículo como texto y contexto de la colaboración
3. La formación del profesorado
 - 3.1 La formación inicial y la formación permanente
 - 3.2 El desarrollo profesional colaborativo
4. El caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera
 - 4.1 Un poco de historia
 - 4.2 Enfoque comunicativo de la lengua

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

1. TRABAJO COLABORATIVO

Durante los años 70, el incremento de la intervención burocrática sobre el currículo, pretendiendo imponer mecanismos formales de control para superar el individualismo y la falta de coordinación, provocó aún más aislamiento y resistencia por parte del profesorado. Ante esta situación, surge en los años 80 la concepción que pretende dar al profesorado autonomía y participación en las decisiones, con el fin de incrementar la mejora mediante la colaboración en el centro escolar. Desde este punto de vista, se percibe la colaboración como una estrategia para la formación, ya que con la reflexión sobre la práctica educativa y la intervención en ella, busca la formación del profesorado y su participación en el diseño y aplicación de diseños curriculares, así como en los cambios que se hacen necesarios en los centros educativos. De esta manera, el trabajo colaborativo o la cultura de la colaboración resulta fundamental para la institución, es una estrategia que impulsa el desarrollo personal y profesional del profesorado, la mejora de los estudiantes, del currículo y, por tanto, del centro educativo. La figura 1 lo resume:

Figura 1. Trabajo colaborativo



Fuente: La autora

Como puede verse, el trabajo colaborativo es un trabajo conjunto, en que el profesorado asume el protagonismo de sus acciones, es decir es agente de su propio desarrollo respetando la individualidad de cada persona, donde surge la ayuda mutua para comprender la enseñanza y aprender de la experiencia y la reflexión compartida; todo esto posibilita la autonomía profesional del profesorado y la interdependencia de los compañeros de trabajo. De esta manera, los centros educativos no son sólo lugares de aprendizaje para los alumnos, sino también para los profesores. Según Mingorance (2001), en el terreno educativo, el aprendizaje en equipo es el proceso mediante el cual los profesores se agrupan y desarrollan la capacidad de trabajar juntos para alcanzar los resultados que ellos esperan. (Senge, 1993 citado por Mingorance 2001) presenta tres dimensiones del aprendizaje de los grupos de trabajo profesional:

- Primero, la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- Segundo, la necesidad de una acción innovadora y coordinada para impulsar la acción, donde cada miembro permanece conciente de los demás como individuos y con su actuación complementa los actos de los otros miembros del grupo.
- Tercero, el papel de los miembros del grupo en otros equipos de trabajo para alentarse mutuamente a que aprendan a trabajar en equipo. El elemento fundamental es el diálogo y la discusión.

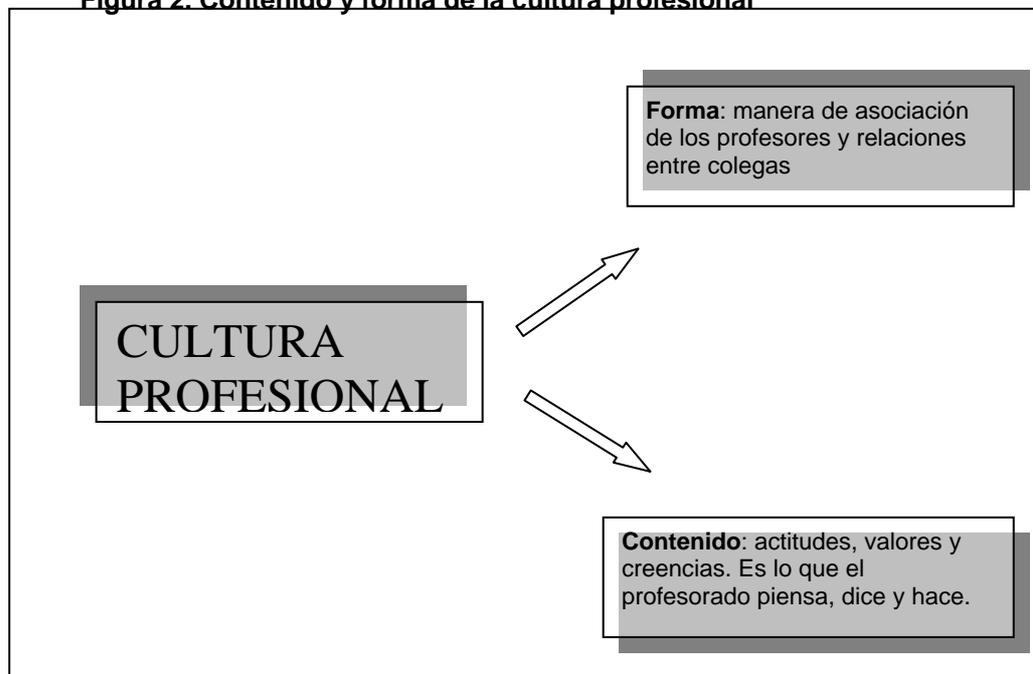
Con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual, lo cual es una característica de la existencia de una cultura profesional colaborativa.

Ferreres (1992) señala que “lo que estudiamos en un colectivo humano no es la cultura ideal, ni tan siquiera la real, sino la construcción cultural en un espacio y un tiempo determinado” (p. 7). Ferreres y

González (2005), asoma un juicio que complementa el de Ferreres al catalogar la cultura como “un ente que lleva en sí misma la idea de cambio, de transformación” (p. 27). Por tanto, se asume la construcción cultural como un continuo de acciones. Esto quiere decir que constantemente se reinterpretan valores, creencias y se renegocian significados en función de hechos concretos que van ocurriendo. En consecuencia, no se puede hablar de cultura como algo definitivo y acabado y para conformar la cultura profesional de los docentes, se deben reconstruir las formas de pensamiento, modos de vida y las formas de relación que el profesorado perteneciente a un colectivo, desarrolla en diferentes contextos espaciales y prácticos.

Hargreaves (2003) señala que “es a través de la forma de cultura de los profesores que los contenidos de aquellas culturas se reconocen, se reproducen y se redefinen” (p. 5) y hace una clara diferenciación entre forma y contenido de cultura profesional. El **contenido** se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, es lo que el profesorado piensa, dice y hace; la manera de asociación de los profesores que conforman el grupo y los modelos de relación y formas de asociación entre colegas determinan la **forma** de cultura profesional dominante en el grupo, lo cual afecta tanto su ejercicio como su disposición al cambio. En la figura 2 se muestra esta diferenciación con la finalidad de facilitar su comprensión:

Figura 2. Contenido y forma de la cultura profesional



Fuente: la autora

Así, tanto las funciones de la cultura, como su forma y contenido determinan los modos de vida, las formas de pensamiento y las formas de relación de los docentes. En este sentido, Ferreres (1992), apunta que “son los usos prácticos (entendidos como formas de pensamiento, modos de vida y formas de relación) los que debemos reconstruir para conformar la cultura profesional de los docentes” (p. 32). Atendiendo a los señalamientos hechos por los autores citados, a continuación se sintetiza la clasificación que Hargreaves (2003) hace de las formas que puede adoptar la cultura profesional

- a) *Individualismo*. Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo y en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de

planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener el nivel de intimidad protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que les priva de recibir información sobre su valor, mérito y competencia procedente de adultos. A pesar de múltiples esfuerzos por la mejora y la innovación, el individualismo permanece en la cultura del profesorado que según (Rosenholtz 1989 citado por Moral, 1998), produce un sentimiento de inseguridad y nivel de riesgo reduciendo la calidad de su enseñanza. Los profesores enmascaran el temor a una posible evaluación detrás de la “autonomía” con lo cual mantienen alejados a los observadores, así esconden la resistencia a compartir problemas surgidos en el aula, por miedo a quedar como “incompetentes”. Sin embargo, Hargreaves (2003), resalta el hecho de que el individualismo no tiene porque tener una connotación negativa, no todo individualismo es perjudicial para la institución educativa. Se distinguen tres determinantes del individualismo: el *restringido* cuando los profesores trabajan solos debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo; el *estratégico* se refiere a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral y, el *electivo* referido a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y

condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

- b) *Balkanización* se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes. Este forma de cultura presenta cuatro características: (1) Permeabilidad reducida, es decir los pequeños grupos están aislados entres sí, con límites claramente definidos. (2) Permanencia duradera; una vez que se han conformado los pequeños grupos es difícil que se deshagan, tienden a perdurar en el tiempo. (3) Identificación personal, cada individuo se identifica con su subgrupo, lo que reduce la capacidad de relacionarse con otros grupos y, (4) Carácter político, es decir, los intereses personales privan, existe la codicia y los agravios, luego algunos se consideran ganadores y otros perdedores. No se permite la entrada a personas que pertenecen a otro grupo con el fin de conservar el poder y no permitir que esa “otra” persona pueda desarrollarse como ellos.
- c) *Colegialidad artificial* está caracterizada porque el trabajo en equipo se hace por imposición de la institución. La institución fija el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo, y los equipos no se conforman

espontáneamente sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

- d) *Colaboración*, está caracterizada por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; se expresa en ayuda, reflexión conjunta y planificación, todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso. Las relaciones profesionales se caracterizan por ser: (1) espontáneas porque surgen de cada individuo, pueden estar o no apoyadas por la administración y se mantienen por iniciativa de la misma comunidad de profesores. (2) Voluntarias porque no surgen por la imposición de la administración, sino del deseo de cada persona por trabajar juntos. (3) Orientadas al desarrollo, ya que los profesores trabajan juntos para desarrollar tareas y objetivos comunes. (4) Omnipresentes en el tiempo y en el espacio porque usualmente no se establecen horarios rígidos para las reuniones, muchos de los encuentros son informales, breves y frecuentes. Pueden estar representados por intercambio de miradas, palabras, ofrecimiento de ayuda en momentos difíciles y, (5) Imprevisibles porque los resultados de la colaboración no pueden preverse fácilmente.
- e) *Mosaical*, forma cultural propia del postmodernismo, donde los límites entre grupos se borran y las funciones de los miembros del grupo, y sus relaciones con el contexto son flexibles, dependiendo de los intereses y objetivos.

De la clasificación anterior se desprende la importancia que tendría potenciar la cultura de la colaboración en un grupo social concreto como factor esencial para asumir las innovaciones; Hargreaves (2003) propone la colaboración como solución para tantos momento difíciles que los educadores se ven obligados a enfrentar y con lo cual, presenta los siguientes principios: funciona como apoyo moral, ya que ayuda a los individuos a enfrentar problemas contando con el apoyo de los compañeros; aumenta la eficiencia, porque elimina las duplicaciones y propicia la continuidad y complementariedad entre las asignaturas y los profesores; reduce el exceso de trabajo, al permitir compartir las obligaciones; se crean expectativas comunes debido a la participación en tareas que persiguen un mismo fin; reduce la incertidumbre y crea la confianza colectiva; capacita al profesorado para actuar con mayor confianza en sí mismos; como fuente de reflexión compartida sobre la práctica, ésta se reformula con sentido más crítico. Incrementa la oportunidad del profesorado de aprender unos de otros; el profesorado interpreta los cambios como fuente de aprendizaje continuo; es una fuente importante de oportunidades de crecimiento profesional y, finalmente, es una premisa para el aprendizaje del profesorado en la organización escolar.

Así como la colaboración representa tantas ventajas en un centro educativo, puede ser fuente generadora de peligros. Puede llegar a ser una colaboración cómoda y complaciente si se utiliza solamente para las áreas más seguras para el profesorado; conformista si llega a suprimir la soledad, momentos importantes para la creatividad. Podría ser artificial si la administración la utiliza como control y cooptativa si la administración la utiliza para asegurar el compromiso de los profesores.

Es de hacer notar que ningún grupo social concreto se ajusta con exactitud a una forma de cultura. Generalmente, se da una mezcla de los distintos tipos de cultura aunque predomine alguno más que otro. Por

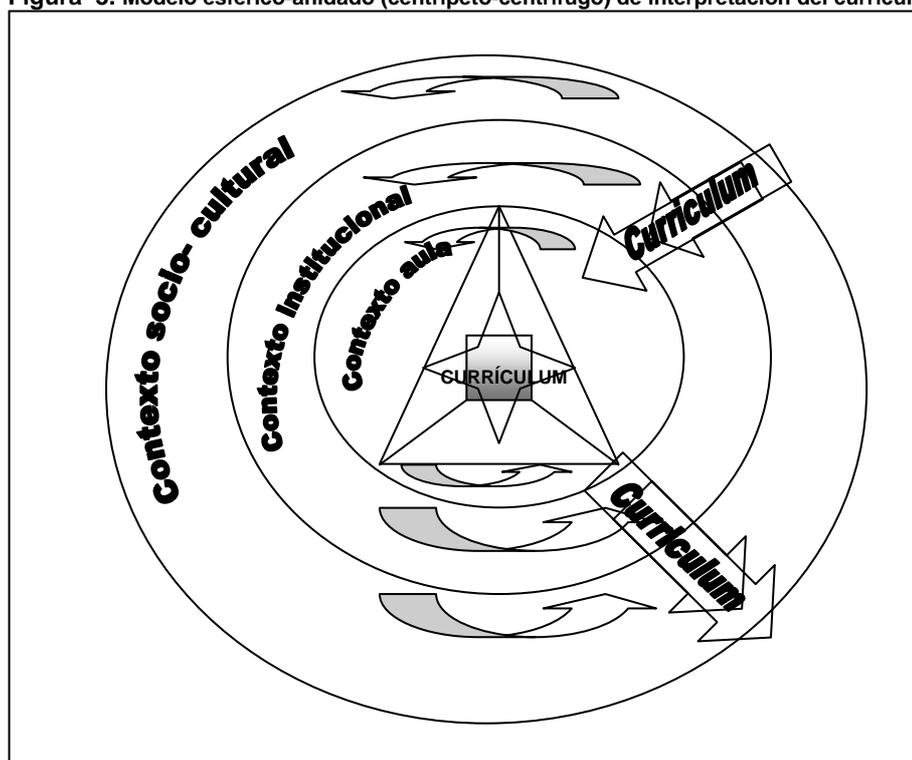
tanto, utilizar alguna de las clasificaciones existentes ayuda a agrupar categorías, sirve para hacer comparaciones, mediciones, diferenciaciones de un fenómeno que se está estudiando. Así, resulta de gran utilidad tenerlas presente, por cuanto permiten caracterizar la forma de cultura profesional dominante en un contexto determinado.

2. EL CURRÍCULO COMO TEXTO Y CONTEXTO DE LA COLABORACIÓN

Mucho se ha escrito en torno al concepto de currículo sin llegar a un concepto definitivo. Existe una gran dispersión respecto al tema y el discurso utilizado en la materia depende de los diferentes puntos de vista que sirvan para cada momento en la historia, como lo plantea Kemmis (1988), “Cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico.” (p. 28). En todo caso, en el presente trabajo el interés se centra en el currículo como contexto de la colaboración, con lo cual se asume el modelo esférico-anidado, propuesto por Tejada (2005), integrador de los diferentes niveles de contexto que sirven de marco para la actuación de sus protagonistas. En los diferentes niveles de contexto los protagonistas transcurren, se legitiman, se desarrollan, se modifican e innovan, es decir, hacen su vida profesional, en el caso de los profesores, dentro de la institución educativa.

El modelo presenta tres niveles de contexto: el sociocultural general, que envuelve al institucional, dentro del cual queda el contexto aula. Cada uno de ellos constituido por varias dimensiones, separadas y relacionadas de tal manera que puede haber interdependencia entre estas, con flujos y reflujos entre unos a otros.

Figura 3. Modelo esférico-anidado (centrípeto-centrífugo) de interpretación del currículum



Fuente: (Tejada, 2005:114)

El primer nivel se refiere al contexto sociocultural como justificador de las bases y fundamentos del currículum. En el centro y en el aula interactúan relaciones de poder y autoridad, de la misma manera que en la sociedad que rodea a la institución, es decir incluye referentes de tipo político, administrativo, laborales, económicos, etc. En este contexto la cultura se origina, entrama, relaciona y evoluciona, como elemento en movimiento, no acabado sino en constante reconstrucción. De esta manera, es el centro educativo el que tiene la responsabilidad de garantizar la culturización vista como mecanismo de desarrollo y perfeccionamiento individual y de integración social. Dentro de este

centro, se genera el proceso educativo que implica la integración de saberes de la cultura objetiva que se hace subjetiva, pero ha de propiciar también la generación de nuevos valores culturales. Vista de esta manera, la cultura viene a ser fuente y objeto del currículo, es decir, los contenidos que se ponen en juego están relacionados directamente con la cultura del centro, por tanto, la actuación del profesor necesita operar con un objeto, que no es más que el contenido didáctico o curricular.

El contexto sociocultural tiene también una función propia en el desarrollo del currículo, puesto que las coordenadas culturales, históricas, sociales, políticas, administrativas e institucionales conforman un entorno de condiciones que llegan a convertirse en el currículo oculto, cargado también de valores culturales. Todo este conjunto que conforma el contexto sociocultural es muy propio de cada región, lugar y del mismo centro educativo, con lo cual ningún plan de instrucción se desarrolla de igual manera en un centro que en otro, tampoco la actuación de los protagonistas es igual.

El segundo nivel, se refiere al contexto institucional, es decir, la organización de la institución educativa como texto y contexto del diseño y desarrollo del currículo. El proceso educativo de un país se organiza para la formación de sus ciudadanos, articulando todo un sistema comprometido con el desarrollo del currículo. Así, se percibe a la escuela como contexto de desarrollo del mismo y se considera elemento fundamental en el desarrollo de un país. De esta manera, la escuela como contexto contiene al currículo, pero también la escuela forma parte de los elementos que conforman el proceso educativo, con lo cual participa activamente en la desarrollo curricular. La institución educativa deja ya de ser entendida como ente neutral, ahora se asume como mediadora tanto en la conformación como en el desarrollo del currículo, de manera pues que, está ubicada entre el diseño y la acción y su influencia es bidireccional en el flujo de acción: de arriba abajo y de abajo a arriba. En

otras palabras, sin el papel mediador de la institución, no existiría el currículo. En tal sentido, la escuela representa un doble papel: reproductora al depender de un sistema social-cultura, y transformadora de la sociedad inclinándose hacia los intereses y presiones sociales, políticas y económicas del gobierno de turno (en el caso de Venezuela) y a la vez debe estar sujeta a la transformación para tal fin.

La institución educativa es una realidad compleja, constituida por varias dimensiones. Se destaca que el análisis de las dimensiones constitutivas de la realidad escolar aquí planteado, se basa en la clasificación de (González, 1991 y Gairín, 1994a, 1996a citados por Tejada 2005). Así se presentan:

- a) La dimensión valores/objetivos, entendida como lo que es deseable dentro de la institución, lo que pretende y quiere conseguir. Estos valores pueden ser explícitos (formalmente establecidos) e implícitos (aquellos no declarados), que usualmente tienen una influencia superior a los formalmente establecidos. Los valores, no siempre son compartidos por todos los integrantes de las instituciones escolares, debido a la gran diferencia que marca la individualidad de las personas, lo cual puede causar tensiones y conflictos. Más allá de las desavenencias causadas por las diferencias, es necesario buscar el consenso, la colaboración, la coordinación en aras del bienestar y el crecimiento de la institución educativa.
- b) La dimensión estructural, representada por el organigrama. Esta dimensión incluye las funciones y los roles de los miembros de la organización escolar, así como las unidades organizativas y la distribución de espacios y materiales.
- c) La dimensión relacional, constituida por las relaciones formalmente establecidas y las relaciones interpersonales del día a día; aunque no están formalmente establecidas, marcan el clima de la

institución y tienen influencia directa sobre los niveles de confianza o desconfianza, colaboración o individualismo, de estrés, satisfacción y conflicto. Así, los valores/objetivos, la estructura y el sistema relacional son los componentes básicos de una institución educativa.

- d) La dimensión funciones, se refiere a los procedimientos puestos en marcha para su funcionamiento. Es decir procesos propios de la gerencia de la institución. Es un proceso que debe ser adaptado a medida que va en marcha, ya que es muy difícil predeterminar el mejor camino a seguir, lo cual será determinado por las relaciones formales e informales establecidas en el centro.
- e) La dimensión entorno, se refiere a que la institución educativa no esta aislada, sino inserta en un contexto general y que a su vez contiene otros contextos.

Finalmente, está la dimensión cultural envolvente de todas las anteriores, porque la cultura lo impregna todo, incluye creencias, supuestos, normas, rituales, conocimiento de las personas dando sentido al funcionamiento de la organización. La cultura se va construyendo en el quehacer cotidiano de la institución. Es importante destacar que la innovación es necesaria como medio para el desarrollo del currículo, es una consecuencia del reflujo del desarrollo curricular entre los diferentes niveles y se realiza partiendo de las dimensiones anteriores.

El tercer nivel, se refiere al contexto aula, lugar donde se materializa la acción educativa, donde interactúan los docentes y los discentes, donde fluye el currículo convirtiéndose en acción, donde las experiencias enseñanza-aprendizaje se desarrollan. Este nivel de contexto es fundamental, ya que allí se expresa la influencia externa que proviene de los otros niveles de interpretación curricular, ya configurada internamente. El análisis del papel del aula no puede separarse del análisis del papel docente; es todo un conjunto de interacciones que

determinan la enseñanza-aprendizaje y que incluyen la situación o contexto como modelador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y del comportamiento de los profesores. De esta manera, el aula se puede caracterizar partiendo de tres dimensiones básicas, configuradoras del ambiente de aprendizaje: contexto físico, factor humano y clima social.

Se concluye pues que, el currículo es el contexto donde el profesorado realiza sus tres funciones básicas como son la docencia, la investigación y la gestión. (Marcelo, 1997 citado por Ferreres e Imbernón, 1999) señala que “el aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación, integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer” (p. 46), Así, una manera de ver el currículo es como plataforma que pueda ser utilizada por el profesor para su desarrollo personal y profesional.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para Montero (2002), “la formación del profesorado, globalmente considerada, es un proceso continuo que comienza con la preparación para la carrera y termina con la jubilación. (p. 76). Según Marcelo (1994), la formación del profesorado, además de proporcionar educación, enseñanza y entrenamiento, contiene una dimensión personal, porque comprende el desarrollo humano global; también incluye un componente primordial como lo es la voluntad que debe tener el individuo para involucrarse en los procesos formativos, ya sean personas que están estudiando para convertirse en profesores o docentes en proceso de perfeccionamiento profesional, puede ser de manera individual o en equipo. Este último con mayor potencialidad de cambio, ya que se refiere a un grupo de profesores que trabajan por su desarrollo profesional, tomando en cuenta sus intereses y necesidades.

3.1 LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

Cuando se plantea la formación inicial del profesorado, debe pensarse en cuestiones básicas (Landsheere, 1987 citado por Marcelo, 1994), como son el tipo de profesor que se quiere formar y para qué contexto. Así el profesor tendrá el conocimiento básico necesario para tal oficio, de manera pues que, la formación inicial es el comienzo o basamento de la formación del profesorado, es un comienzo limitado, pero definitivamente necesario, lo que Montero (2002), considera como irrenunciable puerta de entrada para el desarrollo profesional del profesor y Ferrández y González (1990), como la base de la formación para el trabajo y para la formación permanente.

En Venezuela, contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, el Estado venezolano se encarga de la formación inicial del profesorado asignando esa tarea a los institutos universitarios pedagógicos, a las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y a otros institutos de nivel superior con finalidades de formación y perfeccionamiento del personal docente. Así lo establece la Ley Orgánica de Educación vigente desde 1980, en su artículo 77. Tres años después surge la Resolución 12 (ME: 1983), donde se establece como propósito fundamental desarrollar en los futuros docentes capacidades para ejercer los roles de: a) Facilitador del aprendizaje, es decir que sea capaz de diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las características de los estudiantes de los diferentes niveles educativos; b) Investigador que compruebe la eficiencia de las estrategias de aprendizaje; c) Orientador que proporciona atención y apoyo a las personas, contribuyendo a su crecimiento personal; d) Promotor social, encargándose de estimular la integración de las comunidades al espacio escolar; e) Planificador, administrador y evaluador, de esta manera, deberá ser capaz de responder ante los cambios que se le presenten en la realización de su labor docente.

A partir de 1996, entra en vigencia la Resolución 1 (ME, 1996), la cual regula la formación docente en el país, con el establecimiento de directrices y bases generales para el diseño de programas de formación profesional docente por parte de las instituciones de educación superior y las de su perfeccionamiento permanente, a cargo de esas instituciones y del Ministerio de Educación (ME). Aduce que la tendencia de la formación profesional en el mundo conduce a enfatizar no la súper especialización, sino la formación básica que permita al profesional de la enseñanza reciclarse continuamente para atender a las demandas del mundo cambiante y señala como deben organizarse los planes y programas de estudio.

En cuanto a los contenidos programáticos, señala que su orientación debe ir hacia el logro de objetivos en los siguientes ámbitos:

- a) Formación General: estudios que contribuyan al desarrollo de la personalidad del futuro docente y la superación de anteriores deficiencias académicas.
- b) Formación Pedagógica: estudios dirigidos a formar en los estudiantes su identidad profesional.
- c) Formación Especializada: estudios dirigidos al dominio de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas de la especialidad en la que actuará como docente.
- d) Prácticas Profesionales: como eje de aplicación a lo largo de la carrera, en el que se integran la formación general, la formación pedagógica y la formación especializada.

Si se toma en cuenta lo anterior, lo cual coincide con (Landsheere, 1979 citado por Marcelo, 1994), y se suma la caracterización de Shulman (ver Fernández Cruz, 2006:33), sobre la profesión, puede afirmarse que en Venezuela, la formación inicial del profesorado otorga a los egresados de diferentes carreras de Educación, el carácter de profesionales de la

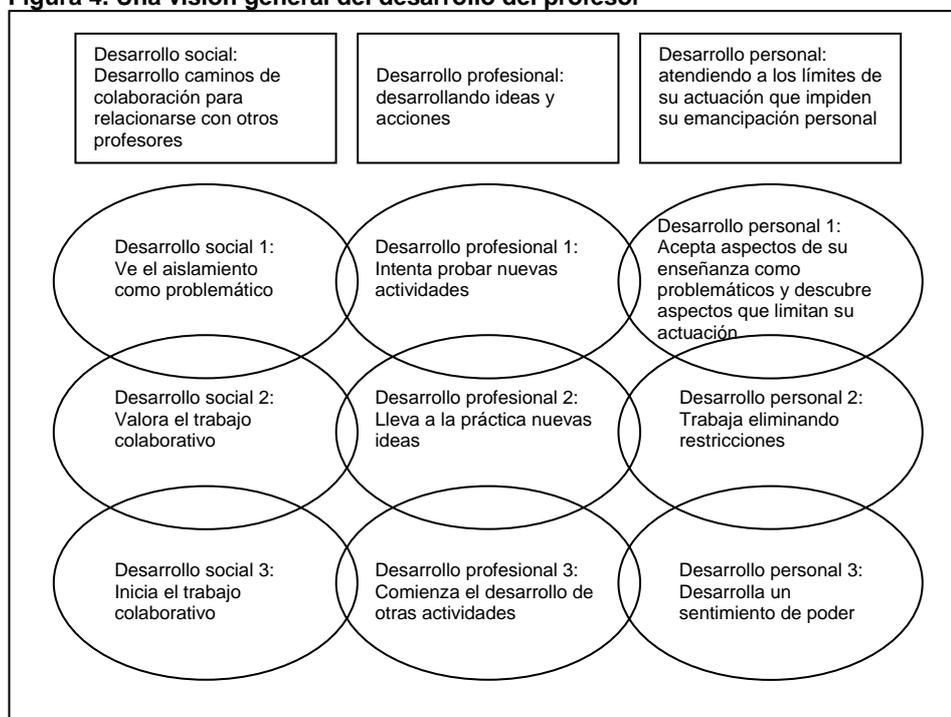
educación, formados para ejercer su profesión en los distintos niveles de la educación: preescolar (de 4 a 6 años de edad), primera, segunda y tercera etapa de Educación Básica (de 7 a 15 años de edad), Educación Media (de 16 a 17 años de edad) y Educación Especial. Es necesario que estos planes de estudios de formación inicial permitan al docente desarrollar una actitud crítica y vigilante de todo lo que sucede a su alrededor, ya que debe estar preparado para enfrentarse a una profesión que demanda de continua preparación por el resto de su vida profesional; no es una profesión en la que ya todo está dicho con técnicas predeterminadas de actuación, sino que se trata de aprender cuándo y por qué hacer las cosas de un modo particular, se trata de una adaptación profesional constante.

Como ya se ha dicho anteriormente, la formación inicial del profesorado, aunque limitada, es imprescindible y condicionadora de la formación posterior y, al ser la profesión docente una función que demanda adaptación profesional constante, surge la necesidad de la formación permanente. Imbernón (1998), ve a la formación permanente propiciadora del desarrollo profesional vista desde un contexto y buscando el cambio educativo para la mejora y Marcelo (1994), considera la formación inicial y la formación permanente como parte del desarrollo profesional, ya que el desarrollo supone un proceso producido a lo largo de toda la vida, es algo personal y único, porque cada persona se construye su propia historia de vida personal. De esta manera, la construcción de la historia de vida es producto de la confluencia de factores ambientales y la interpretación de los sujetos sobre esos factores, dándole forma para adaptarlos a sus intereses e ideales. Así, el desarrollo profesional permite al profesorado estar preparado para enfrentar las contingencias propias de su profesión y alcanzar la integración social del momento.

Hasta ahora se ha hablado solamente del desarrollo profesional, pero se debe tener en cuenta que el desarrollo abarca el campo

profesional, personal y social. Ferreres (1992) en su discurso, siempre tenía presente al profesor como filtro de su actuación y lo expresa al insistir que “la actuación del profesor está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas...)” p.14. Imbernón (1998), tiene el mismo punto de vista de Ferreres (ibid) al plantear como objetivo de la formación permanente el desarrollo personal y profesional y hace énfasis en el orden: “primero personal y después profesional, ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales... es básico para poder incidir en la educación de los demás”. (p.15). Como se ve, la formación de la persona es determinante para el desarrollo de la profesión. Según Bell y Gilbert (1994), los tres procesos de desarrollo (desarrollo personal, social y profesional), son interdependientes e interactivos, es decir si no ocurre alguno de ellos, los otros no avanzan. En la figura 4 puede observarse su interdependencia.

Figura 4. Una visión general del desarrollo del profesor



Fuente: (Bell y Gilbert, 1994. p. 485)

Cuando se le presenta al profesor alguna insatisfacción o problema profesional y toma conciencia de los aspectos que lo inmovilizan, comienza un proceso de reflexión sobre las represiones que le impiden actuar de manera diferente en la clase y le imposibilitan desarrollarse. Al tomar conciencia de los elementos que influyen en su actuación docente comienza el proceso de desarrollo personal, con lo cual repiensa su propio desarrollo. A la par de este proceso, surge el desarrollo social que comienza cuando el profesor siente que su aislamiento le causa incertidumbre dándole valor al trabajo colaborativo e introduce el diálogo para la renegociación con sus compañeros, surgiendo así la reflexión compartida; al contar con el apoyo de sus colegas se siente más seguro para la toma de decisiones sobre actividades docentes innovadoras y de cambio.

En cuanto al aspecto profesional, como se ve en la figura 4, todos los aspectos están entrelazados y dependen unos de otros. Al momento en que el profesor siente su aislamiento y percibe los problemas que limitan su actuación, intenta introducir otras actividades; comienza a valorar el trabajo colaborativo y a eliminar las restricciones, llevando a la práctica nuevas ideas producidas en colaboración, con lo cual desarrolla un sentimiento de poder que lo lleva a la realización de otras actividades. Así, el desarrollo profesional implica mejora en la actividad docente, pero también implica la comprensión del uso de las nuevas actividades en clase y el significado de todo el proceso docente desde su punto de vista personal, por lo que está construyendo su propio aprendizaje y desarrollo.

Fernández Cruz (2006), presentan la reflexión, la colaboración y la evaluación como claves para el desarrollo profesional:

- 1) La reflexión que hace el profesorado sobre su propia práctica es un modo de indagación que conduce al desarrollo profesional de los participantes y al desarrollo de la institución educativa, al comprender su actuación

docente, interpretarla y luego intervenir sobre ella. La reflexión es un dialogo, es el intercambio de experiencias con los pares, con lo cual se actualiza, confronta su actuación educativa y se enriquece al mejorar su práctica. Por lo anterior, la reflexión conduce al desarrollo profesional y al desarrollo de la institución educativa.

- 2) El desarrollo profesional en y para la institución educativa mediante el trabajo colaborativo para transformar su práctica mediante la comunicación. Se ve la colaboración desde el punto de vista de la importancia que tiene para la institución educativa, porque permite comprender los procesos de intercambio cultural. (Escudero, 1991 citado por Fernández Cruz, 2006), expone las premisas de la colaboración en la organización escolar: a) aceptación de la escuela como el espacio ideal para la formación del profesorado. b) La escuela debe verse desde el punto de vista de organización. c) Insistencia en el cambio de valores que caracterizan generalmente la cultura escolar. d) La colaboración es ideológica. e) A través de los enfoques tradicionales, la colaboración no es objeto de formación. f) La mejor vía para la mejora del centro es el desarrollo de los recursos humanos. g) Liderazgo instructivo para facilitar la mejora. De esta manera, se entiende que se está ante un triangulo equilátero cuyos lados son igualmente importantes: la colaboración que impulsa la reconstrucción cultural de la organización, la mejora del currículo como eje de la cultura de la colaboración y el desarrollo profesional docente como impulsor de la reconstrucción organizativa. Tres lados

bien atados, cada uno indispensable para sostener a los otros dos.

- 3) La evaluación se refiere a la revisión que se hace del cambio para incluir posibles mejoras al cambio que se está efectuando y permite establecer controles sobre la enseñanza y a los profesores orientar su proceso de crecimiento personal y profesional, realizando un proceso de constante auto revisión.

3.2 EL DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO

Existen diferentes modelos que podrían aplicarse para el desarrollo profesional, pero para efectos de la presente investigación, se toma en cuenta el Desarrollo Profesional Cooperativo o Colaborativo, el cual Ferreres (1997), define como “proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional” (p. 32); De Vicente (1995), asegura que “trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes” (p. 77). Está claro que en el desarrollo personal y profesional del profesorado está implícita la mejora de la práctica docente y por tanto la mejora de sus estudiantes. Teniendo la mejora de la enseñanza presente, los integrantes del grupo trabajan juntos, con metas comunes, planean el diseño de los procedimientos que seguirán, ya sea investigaciones, dialogo deliberativo, grupos de trabajo, acciones para el mejoramiento del currículo, entre otros, utilizando el dialogo y la reflexión para conectar la teoría con la práctica, con acciones centradas en las características e intereses de los individuos del grupo de aprendizaje. En principio, es difícil que se integre todo el centro educativo en un proyecto de desarrollo profesional de este tipo, pero sí es posible que vaya generándose un proceso de reflexión y colaboración al que se vayan

sumando otras personas o incluso otros equipos de la institución, así va instaurándose la cultura de la colaboración y la reflexión sobre la práctica.

Fernández Cruz (2006), explica que la propuesta de desarrollo profesional cooperativo de Fullan (1990), se centra en trabajar por la mejora de la clase y del centro educativo, para lo cual el profesorado debe trabajar simultáneamente, llevando cada uno su ritmo y el enlace entre la mejora de la clase y de la escuela es el profesor en su proceso de desarrollo, con cuatro aspectos inseparables, como son: el técnico, que da el dominio de habilidades incrementando la certeza instructiva; reflexivo, que aumenta la claridad, el significado y la coherencia; indagador, que impulsa la investigación y colaborativo, que permite la asistencia mutua. Todo lo anteriormente expuesto gira en torno a dos aspectos indispensables como son el diálogo y la colaboración, o lo que sería igual a la comunicación horizontal y el intercambio de experiencias y materiales. Para generar un desarrollo profesional cooperativo, Ferreres (1992), plantea las fases indicativas que deben seguirse:

- 1) Creación de una relación inicial con el grupo de interés. En esta fase se buscará el consenso que guiará el trabajo del grupo.
- 2) Diagnóstico de la situación. El diagnóstico inicial se hace en el contexto espacial y práctico en los que se implican los miembros del grupo.
- 3) Análisis y formulación de problemas. El proceso de dialogo lleva a formular dos bloques de metas: unas metas comunes del grupo cuyo objetivo principal es el desarrollo personal y profesional del profesorado y unas metas claras y específicas para cada pequeño grupo
- 4) Búsqueda de soluciones y preparación del programa de acción. Generalmente se diseñan grandes líneas de

- trabajo y objetivos que servirán de guía en el proceso, que pueden ser reestructuradas a lo largo del trabajo.
- 5) Elaboración del plan definitivo de acción. Se distribuyen las responsabilidades del plan de acción, las técnicas de recogida de información, se fijan las reuniones, las fases de reflexión.
 - 6) Desarrollo del programa. Se pone en marcha el proyecto.
 - 7) La evaluación del proceso de desarrollo profesional.

La idea fundamental es lograr que el desarrollo profesional cooperativo sea la esencia del trabajo del profesorado, sin olvidar el valor individual de cada uno de los integrantes del grupo.

4. EL CASO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

El estudio de la adquisición de una lengua extranjera Richard-Amato (1994), es el estudio de cómo esta lengua es aprendida, de cómo los aprendices crean un nuevo sistema de lengua con una exposición limitada a esa segunda lengua. Es el estudio de lo que se aprende y lo que no se aprende de esa lengua; de por qué la mayoría de los aprendices de una segunda lengua no alcanzan el mismo grado de suficiencia que tienen en su lengua nativa y de por qué algunos aprendices parecieran alcanzar la suficiencia de un nativo en más de una lengua.

Desde la perspectiva del desarrollo del currículo de lenguas, la elección del método de enseñanza es una fase dentro del sistema de actividades interrelacionadas en el currículo. Según Brown (1995), el enfoque que se utilice, los materiales y las actividades que se escogen usualmente depende del contexto en el que se desarrolle el programa de lengua; todo dependerá de quienes son los estudiantes, cuál es el nivel de suficiencia que tienen, qué tipo de necesidades comunicativas tienen,

las circunstancias en que ellos usarán el inglés en el futuro. Esta información proporciona las bases para el desarrollo del currículo de lenguas.

Existen varios métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero para efectos e intereses de la presente investigación, se presentan brevemente los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

4.1 UN POCO DE HISTORIA

Los orígenes de la enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) están en los cambios ocurridos en la tradición de la enseñanza de la lengua británica desde fines de los años 60. Desde entonces, la enseñanza situacional de la lengua representó el enfoque británico más importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En la Enseñanza Situacional de la Lengua, se enseñaba la lengua practicando estructuras básicas con actividades basadas en situaciones llenas de significado. Pero como la teoría lingüística subraya, el audiolingualismo fue rechazado en los Estados Unidos a mediados de los años 60, los lingüistas británicos comenzaron a cuestionar los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua.

Esto fue, en parte, una respuesta a las diferentes críticas que el prominente lingüista norteamericano (Chomsky 1965), había hecho a la teoría lingüística estructural, donde quedó demostrado que la corriente estándar de teorías estructurales de la lengua era incapaz para las características fundamentales de una lengua, la creatividad y unicidad de oraciones individuales. Los lingüistas británicos enfatizaron otra dimensión fundamental de la lengua que era inadecuada para enfoques corrientes en la enseñanza de la lengua en aquel tiempo: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Ellos vieron la necesidad de dirigir la enseñanza de las lenguas hacia una competencia comunicativa más

que al estudio de estructuras. Otro ímpetu para enfoques diferentes para la enseñanza de lenguas extranjeras provino del cambio de la realidad educativa europea. Con la interdependencia de los países europeos vino la necesidad de hacer grandes esfuerzos para enseñar a adultos las principales lenguas del Comercio Común Europeo. La educación era una de las áreas de actividad más importantes del Consulado Europeo. Este auspiciaba conferencias internacionales sobre la enseñanza de la lengua, publicaba monografías y libros sobre la enseñanza de lenguas y fue activo en la promoción de la conformación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada; la necesidad de articular y desarrollar métodos alternativos en la enseñanza de lenguas, se consideraba una prioridad.

En 1971, un grupo de expertos comenzó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas en un sistema de unidad-crédito, un sistema en el cual las tareas de enseñanza son distribuidas en porciones o unidades, cada una corresponde a un componente de las necesidades del aprendiz y esta sistemáticamente relacionada a todas las otras porciones. El grupo utilizó estudios de las necesidades de los aprendices de lenguas europeos, y en particular un documento preliminar preparado por un lingüista británico Wilkins (1976), el cual proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir como base para el desarrollo comunicativo de programas para la enseñanza de lenguas. En lugar de describir la lengua a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, él trató de demostrar el sistema de significados que subyacen detrás de los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia) y categorías de función comunicativa (peticiones, negaciones, ofrecimientos, quejas). Más tarde, revisó y enriqueció su documento, el cual tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. El Consulado de Europa incorporó su análisis semántico/comunicativo dentro de un

conjunto de especificaciones para el primer nivel de un programa de lengua comunicativa. Estas especificaciones tuvieron una gran influencia en el diseño de los libros europeos para los programas de enseñanza comunicativa de la lengua.

El trabajo del Consulado de Europa, los escritos de lingüistas británicos sobre las bases teóricas para un enfoque comunicativo o funcional de la enseñanza de la lengua, la aplicación rápida de estas ideas en libros de texto y la aceptación rápida de estos principios por los especialistas británicos en la enseñanza de lengua, por los centros del desarrollo del currículo y también por los gobiernos que dieron prominencia nacional e internacional a lo que vino a ser referido como Enfoque Comunicativo o simplemente Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Otros términos como Enfoque nocional-funcional y enfoque funcional, son utilizados algunas veces.

4.2 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA

Hoy en día, los defensores americanos y británicos ven esto como un enfoque y no como un método que esta dirigido a:

(a) Hacer la competencia comunicativa la meta de la enseñanza de una lengua.

(b) Desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua que proporcionan la interdependencia de la lengua y la comunicación.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es más que la integración de la enseñanza gramatical y funcional, significa que los aprendices trabajan en pares o grupos utilizando fuentes disponibles del lenguaje en la resolución de problemas, se aproxima a la enseñanza de la lengua como desarrollo de la competencia comunicativa, incorporando contextos, actitudes, valores que afectan a las características de las

lenguas y su uso, donde este presente parte de la cultura propia de angloparlantes, es decir debe estar presente el componente social.

Sobre la competencia comunicativa, (Hymes, 1972 citado por Brown, 1995)), describió siete funciones básicas que ejecuta la lengua en el aprendizaje de la primera lengua de los niños y que luego los lingüistas asumieron como la manera de adquisición de una segunda lengua. Estas funciones son:

- (1) Función instrumental (usan la lengua para obtener cosas).
- (2) Función reguladora (usan la lengua para controlar el comportamiento de otros).
- (3) Función de interacción (usan la lengua para crear interacción con otros).
- (4) Función personal (usan la lengua para expresar sentimientos personales y significados).
- (5) Función heurística (usan la lengua para aprender y descubrir).
- (6) Función imaginativa (usan la lengua para crear una palabra de la imaginación).
- (7) Función representacional (usan la lengua para comunicar información).

Según Richard y Amato, (1996), Gass y Selinker, (1994) y Brown (1995), a nivel de la teoría de la lengua, la enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica rica y ecléctica. Algunas de sus características son:

- (1) La lengua es un sistema para la expresión del significado.
- (2) La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
- (3) La estructura de la lengua refleja sus usos comunicativos y funcionales.
- (4) Las unidades primarias de la lengua no son las características gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo.

Respecto al diseño de los programas Canale y Swain (1996), recomiendan ordenarlos gramaticalmente dentro de un enfoque organizado funcionalmente sirviéndose de: a) la aplicación de criterios de ordenación gramatical como son el grado de complejidad, aplicación de la gramática con respecto a las funciones y su grado de aceptabilidad al seleccionar determinada función. b) la subordinación de los criterios de ordenación gramatical a la secuencia funcional. c) el uso de las repeticiones de las formas gramaticales en diferentes funciones a lo largo del programa. d) discusiones y práctica en torno a puntos gramaticales nuevos o considerados de especial dificultad.

Por otra parte, la conveniencia de utilizar un enfoque comunicativo funcional, está en relación directa con la motivación. Este enfoque impacta más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical, ya que el énfasis de la lengua está en el uso de la lengua en situaciones de comunicación, además proporciona práctica en las destrezas sociolingüísticas. Así, el enfoque comunicativo con base funcional se acerca más a la finalidad útil y palpable del estudio de un idioma, como es la comunicación.

Es importante resaltar que este enfoque comunicativo con base funcional, tiene implicaciones importantes en la formación del profesor, quien deberá adoptar el papel de promotor de situaciones que involucren al estudiante en el desarrollo de destrezas comunicativas, debe actuar como complemento del proceso, pero en ocasiones debe enseñar, especialmente en niveles iniciales. Debido al papel del profesor como promotor y partícipe de situaciones comunicativas, deberá disponer de una elevada competencia comunicativa en el idioma que enseña para poder realizar su labor con eficacia.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es más un enfoque que un método, aunque se puede discernir un grado razonable de consistencia teórica en los niveles de la lengua y teoría del aprendizaje,

en niveles de diseño y procedimiento hay más campo para la interpretación individual y variación que lo que permiten los métodos. Puede ser que en un futuro, para varias propuestas, modelos de programas, tipos de ejercicios y actividades del salón de clase ganen aprobación amplia para otorgarle a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua el estatus de método de enseñanza.

Ahora que la ola de entusiasmo ha pasado, este enfoque se ve más críticamente. La adopción de un enfoque comunicativo exige importantes procedimientos para el entrenamiento del profesor, para el desarrollo de los materiales y para la evaluación. Las preguntas que han surgido incluyen si un enfoque comunicativo puede aplicarse a todos los niveles en un programa de lengua, si es igualmente adaptable a situaciones de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), si requiere la existencia de programas basados en la gramática para ser abandonados o simplemente revisados, cómo un enfoque como este puede ser evaluado, que tan bueno es este para profesores que no son nativos, y cómo puede ser adaptado a situaciones donde los estudiantes deben continuar tomando pruebas de gramática. Este tipo de preguntas requerirán atención si el movimiento comunicativo en la enseñanza de la lengua continúa ganando terreno en le futuro.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

SEGUNDA PARTE
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

CAPÍTULO IV ÁMBITO METODOLÓGICO

Contenido

1. Paradigma en que se sitúa la investigación
2. Diseño de la investigación
3. Fases de la investigación
4. Mapa de instrumentos
 - 4.1 Entrevista biográfica
 - 4.1.1 Objetivo de la entrevista biográfica como instrumento de recogida de datos en la presente investigación
 - 4.1.2 Fases de la entrevista biográfica
 - 4.1.3 Guión de la entrevista
 - 4.1.4 Profesores entrevistados
 - 4.2 Análisis de contenido
 - 4.2.1 Descripción del instrumento para la evaluación de los programas de las asignaturas del Área de Inglés
 - 4.3 El cuestionario
 - 4.3.1 Descripción del cuestionario
 - 4.3.2 Estructura interna
 - 4.3.3 Fiabilidad y validez

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

1. PARADIGMA EN EL QUE SE SITÚA LA INVESTIGACIÓN.

Cuando se plantea un problema a investigar debe partirse de la intencionalidad del estudio y de la definición de los objetivos, para luego decidir qué paradigma de investigación se adecua más a los propósitos del investigador y qué implicaciones prácticas se deducen de ello. Maxwell (1996), señala que el proceso de investigación cualitativa es un proceso interactivo en el que se evidencia una cercana interrelación entre los diferentes componentes del diseño, sus implicaciones, la teoría, las preguntas surgidas, los métodos; de manera que es todo un conjunto de elementos que intervienen en la elección del paradigma que se utilizará.

En este caso, en el que el foco de actuación es la cultura profesional del Área de Inglés, implica necesariamente que se está frente a una investigación de carácter social en un contexto educativo, dos condiciones de peso para considerar el paradigma interpretativo o cualitativo.

En contextos sociales, el investigador no puede comprender las acciones humanas sin entender el significado que los participantes atribuyen a estas acciones, a sus pensamientos, a sus sentimientos, a sus creencias, a sus valores, a su visión acerca del mundo, y para comprender todo esto, la interacción debe ser muy cercana; así, el investigador se encarga de indagar cómo las personas construyen y reconstruyen su realidad dentro de su comunidad, teniendo en cuenta la causa de sus acciones, porque así crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico.

Según Marshall y Rossman (1999), a los investigadores cualitativos les intriga la complejidad de las interacciones sociales en la vida diaria y el significado que los participantes dan a estas interacciones. Este interés de los investigadores cualitativos les lleva a escenarios naturales donde pueden aplicar una multiplicidad de métodos que los ayuda a explorar el tópico que les interesa. De esta manera la investigación cualitativa es

pragmática, interpretativa y basada en la experiencia de la vida diaria de las personas.

Al momento de plantearse esta investigación se pensó que sería de gran importancia para el Área de Inglés mirar un poco hacia dentro del grupo con el fin de tener una aproximación a su cultura de trabajo, a sus relaciones interpersonales, a sus intereses profesionales y personales, a sus experiencias en la institución y en el aula, lo cual serviría como punto de partida para plantearse las innovaciones y los cambios en pro del bienestar de sus integrantes y de la educación en la institución.

Al querer mirar “dentro del grupo”, estudiar la vida humana, querer interpretar su forma natural de comportamiento e indagar sobre la cultura de trabajo dominante se decidió que el método que se utilizaría sería la etnografía, ya que reconstruye analíticamente los escenarios y los grupos que allí operan, de manera que se pudieran recrear sus interrelaciones, su cultura profesional, sus intereses (Goetz y LeCompte, 1980). Entre esa multiplicidad de métodos que se pueden utilizar para realizar la exploración está la investigación narrativa, que, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), puede considerarse como una subárea de la investigación cualitativa, específicamente como investigación experiencial, la cual comienza con un diálogo interactivo, de manera de recoger la información en forma de relatos, con lo cual se comparten aspectos de una vida individual, aspectos aquellos que, a requerimiento del investigador son analizados para dar significado al relato.

Atkinson (1998) y Bolívar y otros (2001) definen la narrativa como un método de investigación cualitativa que recoge información y construye sentido a partir de acciones temporales, en esencia subjetivas, de la vida de una persona, utilizando la descripción y el análisis de los datos biográficos. Por medio de la narrativa, la persona que habla reconstruye la experiencia de eventos importantes y sentimientos que emergen ante los acontecimientos. Mediante la reflexión da significado a lo vivido, se hace

consciente de su propia vida, ya que hace explícito lo implícito, ve lo que estaba escondido y aclara lo que estaba confuso. Con la estructura narrativa, las personas dan sentido a su mundo.

Al respecto, Bruner (1991) considera que la capacidad narrativa sirve para organizar la experiencia que enmarca los acontecimientos: una narración tiene una secuencia de sucesos, emociones, hechos en los que participan las personas como actores. Da sentido global al pasado y al presente, ubica al narrador entre lo que era y es, estableciendo una consistencia que le da una identidad.

Según Bolívar y otros (2001), las características principales de la narrativa son:

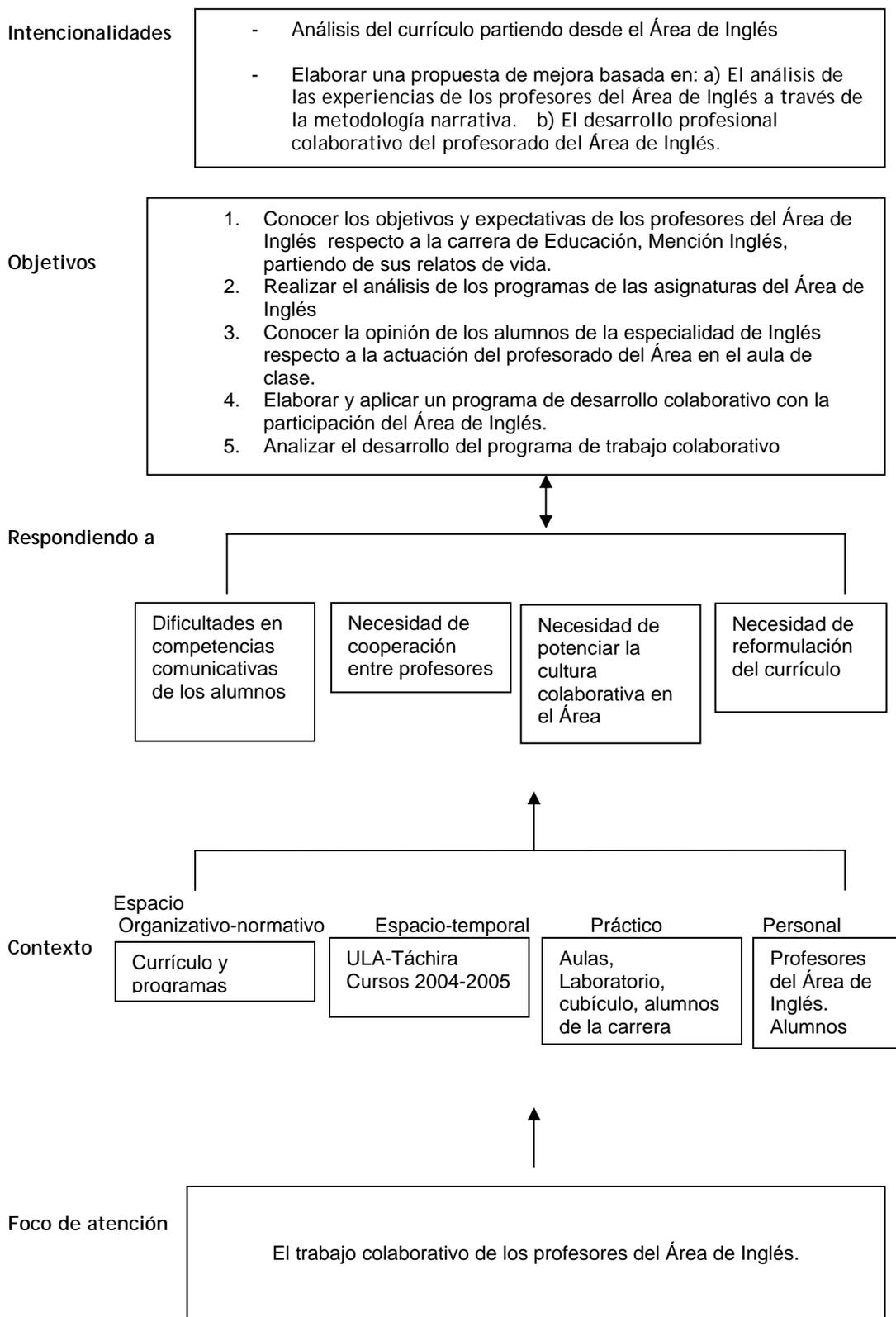
- La narrativa se basa en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media entre la experiencia y la acción, no representa la realidad, sino que la construye. Es interpretativa en la medida en que las acciones de todos son entendidas como textos a interpretar, dependiendo del momento en que se realizan, ya que las vidas cambian con el tiempo.
- Los humanos construyen el sentido de la vida y de la identidad por medio de la narrativa. Las formas y estructuras narrativas configuran la experiencia y le dan un sentido determinado.
- Tiene una trama que configura el relato. La trama le proporciona unidad e inteligibilidad, es una cadena de acontecimientos en la que los individuos hacen énfasis u omiten lo que quieren que sea conocido por los demás. El conocimiento de sí mismo es posible si la vida que se cuenta es un relato temporal que recoge el pasado, recrea el presente y planea el futuro.

- El tiempo es parte del significado de una narración. La conciencia de vida está estructurada temporalmente, así lo vivido sólo puede ser descrito en forma de narrativa, como tiempo narrado y articulado en una historia. No tiene sentido hablar de acontecimientos de la vida sin referirse al tiempo.
- Las narrativas individuales dependen de la tradición cultural. Cada relato individual forma parte de una determinada comunidad de lenguaje compartida por un grupo social que da sentido a las experiencias. Así, las narrativas individuales y culturales están interconectadas debido a que las individuales están inscritas socioculturalmente y porque la forma del relato depende de lo que convencionalmente se considere una narración bien hecha.

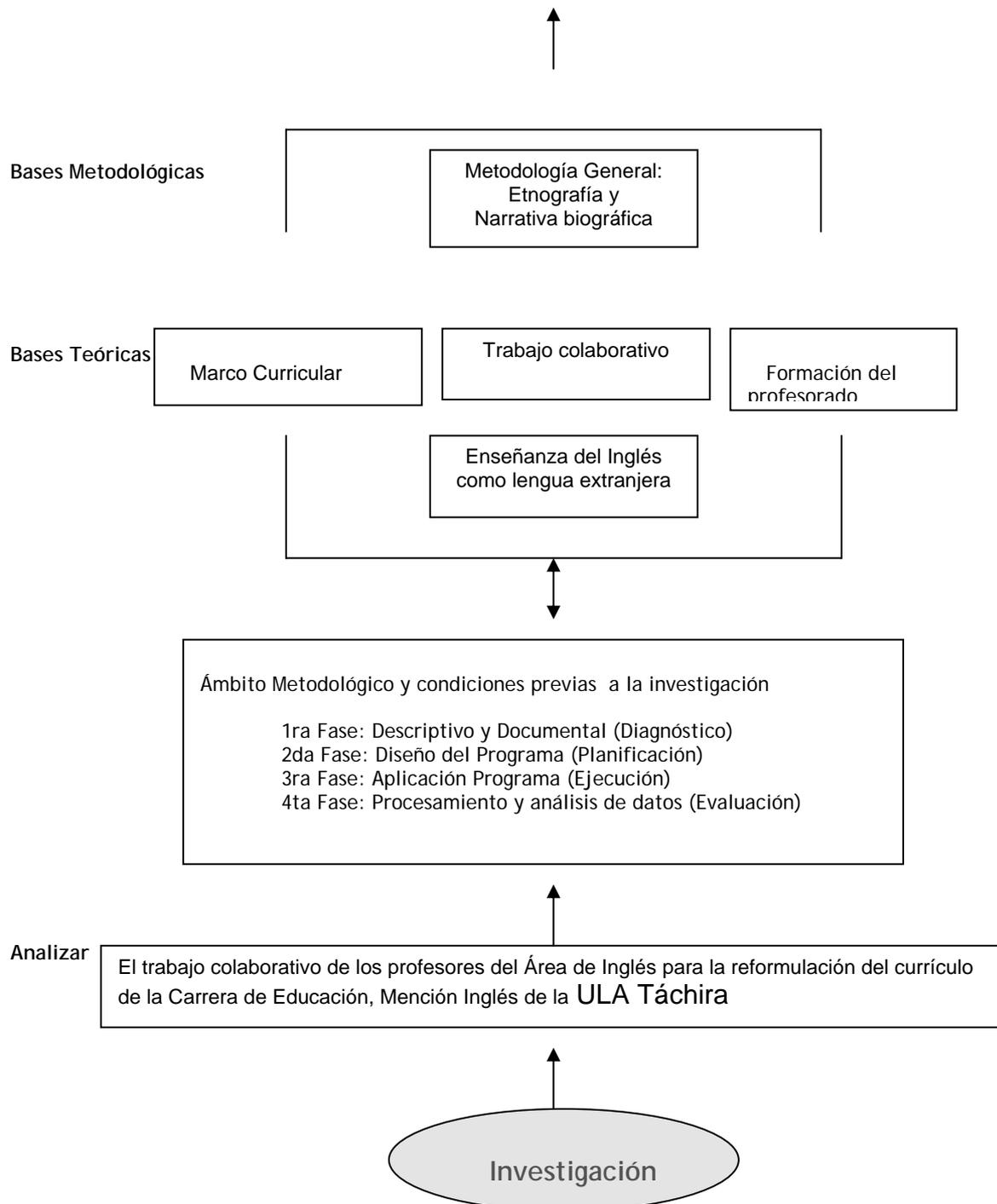
Si se tienen en cuenta estas características, se comprende por qué la narrativa es una herramienta de investigación tan versátil. Atkinson (1998), señala que la narrativa tiene una aplicación ilimitada, adaptable a cualquier campo, que puede proporcionar más datos de los que pueden utilizarse pero también da una amplia fundamentación para comprender mejor el contexto de cualquier campo de estudio.

Así pues, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en la descripción etnográfica del Área de Inglés de la ULA Táchira, unidad social concreta de este estudio, se incluyeron como instrumentos de recopilación de datos la entrevista biográfica aplicada al profesorado del Área de Inglés, el cuestionario aplicado a los alumnos de la especialidad y, el análisis de contenidos a los programas de las asignaturas correspondientes a la especialidad de Inglés.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum



3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo del diseño inicial de la investigación, se distribuyó el trabajo en períodos de tiempo o fases, los cuales dieron orden a la elaboración de la investigación, hasta llegar a la redacción, y finalmente a la presentación del informe final de tesis. A continuación se presentan esas fases:

La revisión de la literatura comienza en febrero de 2002 y se continuará lo largo de la investigación.

1er Fase	<ul style="list-style-type: none">• Realización de entrevistas biográficas a los profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira y análisis Duración: septiembre 2002-febrero 2004• Análisis de programas y Expectativas de los alumnos Duración: mayo 2003- septiembre 2004
2da Fase	<ul style="list-style-type: none">• Diseño del Programa de trabajo colaborativo para los profesores del Área de Inglés. Duración: septiembre 2004 – julio 2004
3ra Fase	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación del Programa de trabajo colaborativo a los profesores del Área de Inglés. Duración: septiembre 2004 – julio 2005
4ta Fase	<ul style="list-style-type: none">• Procesamiento y análisis de datos Duración: septiembre 2005 – febrero 2006• Redacción del informe final Duración: febrero 2006 – junio 2006• Presentación de Tesis

4. MAPA DE INSTRUMENTOS

Una vez planteado el diseño de la investigación, se planificaron los instrumentos que se utilizarían para la recolección de los datos, instrumentos éstos que más se ajustaban a los propósitos de este trabajo. En el cuadro nº 2 se puede ver la relación de los objetivos con el sistema de registro, el procedimiento utilizado, el observador, el contexto y el ámbito de análisis.

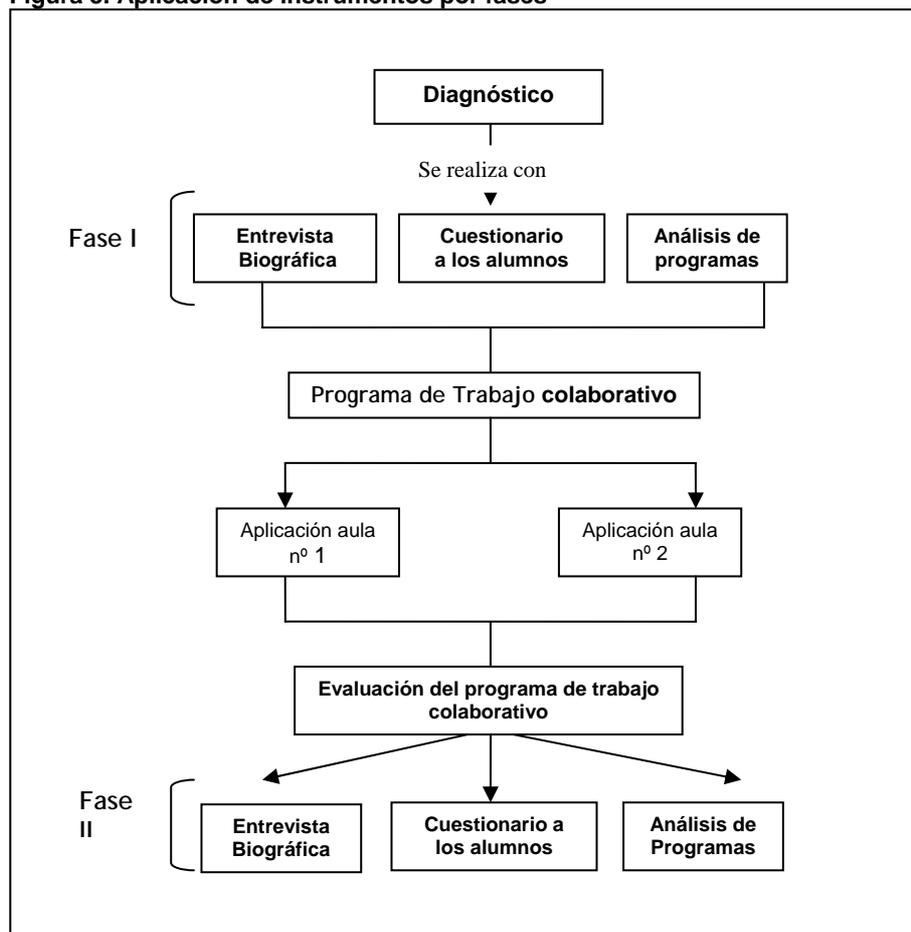
Cuadro nº 2. Mapa de instrumentos

Objetivos	Sistema de registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de análisis
1. Conocer los objetivos y expectativas del profesorado del Área de Inglés respecto a la carrera de Educación, Mención Inglés, partiendo de sus relatos de vida	-Entrevista biográfica	-Narrativo	Investigadora	Lab. de Idiomas	Conocimiento de actitudes, valores, opiniones
2. Realizar el análisis de los programas de las asignaturas del Área de Inglés	-Análisis de contenido	-Descriptivo	Investigadora	Lab de Idiomas	Conocimiento y actitudes
3. Conocer la opinión de los alumnos de la especialidad de Inglés respecto a la actuación del profesorado del Área en el aula de clase	-Cuestionario a los alumnos	-Categorizado	Investigadora	Aulas de clase	Opiniones
4. Elaborar y aplicar un programa de trabajo colaborativo con la participación del Área de Inglés.	-Actas de reuniones	-Narrativo	Investigadora y Prof. del Área	Lab. de idiomas, aulas	Actitudes, valores y opiniones
5. Analizar el desarrollo del programa de trabajo colaborativo	-Entrevista -Cuestionario - Análisis de contenido	-Descriptivo -Categorizado -Descriptivo	Investigadora	Oficina del investigador	

Fuente: Proceso de investigación

Antes de entrar a describir cada uno de los instrumentos aplicados a lo largo de todo el proceso de investigación, se presenta la figura 5 que resume su uso en las diferentes fases.

Figura 5. Aplicación de instrumentos por fases



Fuente: Proceso de investigación

4.1 LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Según Rodríguez y otros (1999), la entrevista es una técnica utilizada para recoger información de una persona o un grupo de personas sobre algún problema determinado, y supone la interacción verbal de al menos dos personas. Tejada (1997), la caracteriza por su flexibilidad para dar matices a la información verbal al incorporar la comunicación no verbal, por aportar información más completa al permitir la obtención de varios enfoques y por su versatilidad, ya que el abanico de respuestas permite el abordaje de nuevos aspectos que enriquecerían el estudio y para Vallés (1997), la entrevista está basada en la práctica de la conversación en situaciones naturales de la vida diaria y hace énfasis en que los ingredientes básicos de la definición de “entrevista” son la conversación y el diálogo. Sin embargo, hay una gran diferencia entre la entrevista y la conversación informal, puesto que en aquélla se establece un diálogo entre entrevistador y entrevistado, pero guiado de tal manera que puedan insertarse en la conversación algunas preguntas, que el investigador utiliza para “conducir” al entrevistado y hacerlo que aborde algunos de los temas que le interesa conocer.

En la investigación cualitativa pueden utilizarse diferentes tipos de entrevistas. En la clasificación que hace Rodríguez (1999), la entrevista no estructurada o en profundidad es la que el entrevistador usa para obtener información de determinado tema del que tiene algunas ideas sobre las que quiere profundizar al acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura al obtener los datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Al hablar del propio lenguaje de los sujetos que expresan situaciones ya vividas, Vallés (1997), resalta que la entrevista es de gran productividad en la comunicación porque la palabra es el vehículo principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. Así,

concluye que uno de los usos de la entrevista en profundidad es la reconstrucción de acciones pasadas en enfoques biográficos. En el mismo orden de ideas, Bolívar y otros (2001), afirman que con la entrevista biográfica el investigador con sus preguntas y escucha activa busca que el entrevistado reflexione y rememore acciones pasadas o episodios de la vida ya vivida para profundizar en los episodios más relevantes. Este proceso lo ayuda a autodescubrirse y a encontrarle sentido a las acciones que han guiado su vida, con lo cual podrá tener un panorama claro de su desarrollo futuro como profesional.

De manera que con las producciones narrativas de los profesores del Área de Inglés obtenidas con las entrevistas hechas a los mismos, se podrá obtener un conocimiento profundo de su proceso educativo. Esto es posible en virtud de que se conoce la situación en la que se encuentra el trabajo de los profesores, sus expectativas sobre el currículo y sus inquietudes, puesto que las experiencias del aula, por lo general, son secretas, pero al reflexionar sobre ellas y compartirlas en la unidad social concreta, pasan a formar parte de dicha unidad social, lo cual Bolívar y otros (2001), consideran que puede llegar a ser un medio innovador para el desarrollo profesional y para la construcción del conocimiento en la investigación educativa.

Estos relatos individuales se utilizan para tratar de comprender la personalidad de quien lo hace; lo que llevará al investigador a comprender el contexto social o área social concreta de interés en el estudio, de manera que una vez comprendidos los individuos y sus interrelaciones, el investigador pueda aprovechar las fortalezas de cada uno para, a su vez, fortalecer el contexto social que es desde dónde se pueden lograr las transformaciones necesarias o desarrollo colaborativo para la mejora, en este caso del componente de la especialización de la carrera de Educación, Mención Inglés.

4.1.1 Objetivo de la entrevista biográfica como instrumento de recogida de datos en el presente trabajo.

Lo que se pretende con el tipo de entrevista propuesta es que los profesores del Área de Inglés comiencen con el “...proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado su vida” (Bolívar y otros, 2001:159). De esta manera, al compartir sus experiencias consideradas importantes, comiencen con un proceso de reflexión que les conduzca a fomentar principios de colaboración, solidaridad y reflexión crítica para ir estructurando una cultura colaborativa. (Ferrerres, V. y otros, 1997).

4.1.2 Fases de la entrevista biográfica.

Según Bolívar y otros (2001), antes de la realización de la entrevista el investigador prepara un guión considerado como una guía flexible, que debe ejecutarse a manera de diálogo abierto, pero que a su vez debe ir centrando el curso de tiempo y de temas que interesan a la investigación. (Atkinson, 1998 citado por Bolívar y otros 2001), habla de esta etapa como la preentrevista, caracterizada por ser aquella en la que el investigador planifica el guión, coordina con la persona que va a ser el entrevistador, las personas a las que va a entrevistar, en cuántos momentos se va a hacer, el tiempo que va a utilizar, el lugar donde la va a realizar y cualquier otra cuestión que deba preparar con antelación. Luego, se distinguen tres momentos en la entrevista:

- a) Como acontecimiento, es decir el momento de la entrevista como tal, la conversación entre el entrevistador y el entrevistado.
- b) El registro auditivo de la entrevista.
- c) La entrevista- texto, el cual es obtenido después de la transcripción de la misma.

4.1.3 Guión de la entrevista

Se comienza este apartado aclarando que los instrumentos de recogida de información se aplicaron en dos momentos: al inicio de la investigación para hacer el diagnóstico de la situación existente y al finalizar la aplicación del programa de trabajo colaborativo para evaluarlo. Para diferenciarlos unos de otros, se les denominó como instrumentos de la I Fase e instrumentos de la II Fase.

Los instrumentos de la II Fase fueron adaptados, ya que fueron aplicados solamente a los profesores que trabajaron con 2º año y a los estudiantes de 2º año.

El protocolo de entrevista biográfica aplicado es una adaptación del protocolo presentado en Bolívar y otros (2001:277) (ver anexo 1). Esta entrevista busca aprehender los significados que el entrevistado le da a cada aspecto del contexto en el cual se desenvuelve, les permite reflexionar sobre su vida profesional y a través de sus propias voces conocer el proceso educativo en el Área de Inglés. La entrevista se dividió en cuatro partes:

- Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente.
- Cuestiones para reflexionar sobre la vida profesional.
- Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular.
- Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza.

Cada una de estas partes llevó a los entrevistados a reflexionar sobre su propia vida profesional y a repensar su actuación en el aula, así se buscaba que el profesorado diera significado a su vida profesional. Las entrevistas se realizaron en diferentes lugares, de acuerdo a la conveniencia y comodidad del entrevistado. El tiempo necesario para cada una varió entre una hora y hora y media; otras se hicieron en dos tiempos de acuerdo a la disponibilidad del entrevistado.

4.1.4 Profesores entrevistados

Para realizar el diagnóstico (I Fase), se aplicaron entrevistas a nueve de los once profesores que conforman el Área de Inglés. Un décimo profesor no pudo ser entrevistado debido a que no fue posible acordar el momento adecuado para la misma, y la décima primera profesora es la investigadora.

En la etapa de la evaluación del programa de trabajo colaborativo (II Fase), la entrevista se aplicó a los dos profesores que trabajaron en el programa; esta vez se obviaron las preguntas cuya respuesta no tendría variación con respecto a la entrevista realizada anteriormente, por ser preguntas relacionadas con la formación inicial del profesor y no estar relacionadas con la aplicación del programa. (Ver anexo 1)

4.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

Para Ruiz (1999), el análisis de contenido es una manera de recoger información para analizarla y elaborar alguna teoría o generalización sobre ella y se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, la cual debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida. Esta lectura científica y su posterior análisis pueden llevarse a cabo siguiendo estrategias metodológicas tanto de carácter cuantitativo como cualitativo

Según Tejada (1997), el análisis de contenido es la “Técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación oral o escrita” (p.113). Partiendo de la definición anterior, se considera que ésta técnica es la más apropiada para hacer la evaluación de los programas correspondientes a las asignaturas adscritas al Área de Inglés, por ser estos los que constituyen una fuente de información respecto a la ideología, concepción teórica, metodología y aplicación que el profesor da al currículo. Por tanto, los programas de las diferentes asignaturas, en esta investigación, constituye un manifiesto

escrito que puede dar una idea de la cultura profesional dominante en el profesorado del Área de Inglés.

4.2.1 Descripción del instrumento para la evaluación de los programas

Una de las principales tareas del profesor universitario es “hacer de una ciencia, sobre un determinado campo del saber científico o técnico, **una asignatura aprendible** por parte de los alumnos” (Pérez, R. en Medina y Villar 1995:84); a esa tarea se le añade la no menos importante, que es la de contribuir a la formación integral de los alumnos. Si estas tareas se resumen de alguna manera, es en el programa educativo, el cual puede definirse como un documento que recoge un plan de actuación elaborado intencionalmente para la obtención de metas pedagógicas, el cual exige compaginar aspectos científicos, técnicos, psicopedagógicos y sociales (Pérez, 1997); usualmente este plan contiene diversos aspectos que van desde los objetivos, los contenidos, el enfoque de estudio, relacionado a los objetivos; las actividades, los medios, recursos y materiales, hasta llegar a la evaluación.

Los profesores adscritos al Área Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira no escapan de esta tarea. Como ya se ha dicho anteriormente en el Capítulo II, este grupo de profesores tiene a su cargo 12 asignaturas de las cuales deben elaborar y reelaborar los programas año tras año y para lograr la eficacia de un programa, este debe estar sometido a una constante revisión o evaluación, siempre buscando su perfeccionamiento para mejorar a las personas que hacen uso de él. En el caso que le concierne a esta investigación, la evaluación de los programas del Área de Inglés se hace para determinar si el Área de Inglés trabaja en equipo en la elaboración de los mismos, ya que el trabajo en colaboración tiene incidencia tanto en la formación del profesorado como en la mejora de los alumnos y del centro.

La evaluación de los programas correspondientes a las asignaturas de la especialidad de Inglés de la ULA Táchira, se realizó en dos ocasiones: como parte de la fase inicial de la presente investigación, con el fin de determinar la cultura profesional dominante en el Área, como grupo social concreto; luego se realizó para evaluar el programa de trabajo colaborativo aplicado en el Área de Inglés.

(Bordás citada por Jiménez 2003), define la evaluación de los programas como “el conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa” (p.239) y, siguiendo a Tejada (2002), en el presente trabajo se considera la evaluación de programas como aquel proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite percibir el grado de articulación de la actividad docente del profesorado, lo cual podría servir como guía de la gestión de elaboración de programas, su desarrollo y mejora. Las funciones básicas de la evaluación de programas, según (Colas y Rebollo, 1993 citado por Jiménez 2003), son la función externa y social y la función interna o en relación al propio programa; argumentan también, que toda evaluación de programas debe cumplir con, al menos una de estas dos funciones. En este caso, es la función interna la que se ve reflejada en la evaluación de programas que se ha realizado en el presente trabajo, debido a las características de la investigación.

La evaluación de los programas del Área de Inglés, se ha realizado teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrollan los programas, es decir, el marco que los contiene es el currículo de la Carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira, y fueron analizados en dos oportunidades: un primer momento, al inicio del año lectivo 2002 – 2003, al inicio de la investigación y un segundo momento en diciembre de 2005 como parte de la evaluación del programa de trabajo colaborativo llevado a cabo en el Área de Inglés. Resultaba de

gran interés, ya que se deseaba percibir la cultura profesional dominante en el Área de Inglés, a través de un documento que era representativo, por el hecho de haber sido elaborado por los mismos profesores y que luego lo utilizaron como guía de su actuación. De acuerdo a Escudero (1998), esta evaluación podría clasificarse como sociopolítica, por el hecho de haber sido realizada para motivar y ganar el apoyo público, ya que la investigadora considera que los resultados mostrarán un aspecto social del grupo objeto de la investigación, lo cual servirá al mismo grupo para la toma de decisiones sobre su actuación.

El tipo de evaluación que se realizó es una evaluación de diseño, organizada por criterios según Tejada (2002), y se ejecutó de dos maneras: un análisis horizontal, es decir haciendo la comparación de los programas correspondientes a asignaturas de un mismo año, y un análisis vertical, que compara programas de diferentes años.

Para la construcción del instrumento se tomaron en cuenta las siguientes áreas que se espera, son las áreas que generalmente conforman un programa educativo: Justificación, Objetivos, Contenidos, Secuencia de contenidos, Actividades, Recursos y Evaluación. En el cuadro nº 3 se describe cada área, los criterios que se toman en cuenta para el análisis y los indicadores que guiaron el proceso.

Lo anterior se ajusta al planteamiento de Tejada (2002), cuando afirma que debido a su complejidad, la evaluación nunca se hace en su totalidad, con lo cual se planifica para que el énfasis de la misma recaiga sobre los aspectos más significativos de cada realidad y cada momento.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Cuadro 3. Instrumento para el análisis de programas del Área de Inglés

Área	Descripción	Criterios	Indicadores
Justificación	Elementos que fundamentan los procesos que han de desarrollarse en la aplicación del programa	Relevancia: Grado de importancia y consenso para cubrir necesidades individuales y sociales	Nivel de coherencia y relación en los procesos propuestos para la aplicación del programa
Objetivos	Intención del profesorado para con sus alumnos en cuanto a saberes disciplinares, actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso de E-A	Objetividad: Adecuación a las leyes y principios del currículo	Relación entre los objetivos propuestos en el programa y el currículo
Contenidos	Serie estructurada de conceptos y principios organizada de acuerdo a los objetivos de los programas.	Coherencia: Grado de adecuación entre los objetivos y los contenidos	Nivel de relación entre los objetivos y los contenidos
Secuencia de contenidos	Criterio utilizado por el profesorado para la secuenciación de los contenidos.	Actualización: Adecuación de los contenidos al nivel del curso y a las exigencias del currículo	Relación entre los contenidos y el nivel (ubicación) de la materia en el currículo
Actividades	Procedimientos planificados para alcanzar los objetivos	Aplicabilidad: Posibilidad de puesta en práctica de los contenidos	Relación entre las actividades y los contenidos
Recursos	Conjunto de medios utilizado para la realización de las actividades	Eficacia: grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales	Relación entre recursos implicados con los objetivos, contenidos y actividades
Evaluación	Recolección de información sobre el avance del alumno en su formación	Coherencia: grado de adecuación entre la evaluación y objetivos. Diversidad de fuentes de datos	Nivel de relación de la evaluación con los objetivos y los contenidos

Fuente: Proceso de investigación

4.3 EL CUESTIONARIO

Se define al cuestionario como un conjunto de preguntas acerca de un asunto determinado que se considera objeto de la evaluación. Se caracteriza por la ausencia del encuestador, quien prepara una serie de preguntas para ser contestadas por escrito.

No se considera una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, al contrario, suele asociarse con diseños de investigación cuantitativa; sin embargo, puede prestar un importante servicio a la investigación cualitativa. Con ellos se abordan los problemas desde un punto de vista exploratorio, se persigue sondear opiniones y no ahondar en reflexiones; se hacen para comprobar supuestos previos que el investigador se haya planteado. En este caso, la investigadora presume que los profesores del Área de Inglés trabajan individualmente y se interesa en conocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre el tema, con el fin de tener otra perspectiva del trabajo del grupo a la hora de hacer la interpretación de los datos.

Esta forma de encuesta se utiliza cuando el grupo de sujetos a encuestar es numeroso, así se ahorra tiempo y esfuerzo conservando un formato único de preguntas, de manera que al ser numerosa la muestra de estudiantes de la especialidad de Inglés, se decidió recoger su opinión mediante el uso del cuestionario.

4.3.1 Descripción del cuestionario

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo de la investigación nº 3 (Conocer la opinión de los alumnos de la especialidad de Inglés respecto a la actuación del profesorado del Área en el aula de clase) y el objetivo nº 5 (Analizar el desarrollo del programa de trabajo colaborativo), se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas con escala tipo Lykert. (ver anexo 2). En la I Fase se aplicó a la muestra conformada por estudiantes de 2º, 3º, 4º y 5º año de la Carrera de Educación, Mención Inglés. Se resalta el hecho de que no se tomó en cuenta a los estudiantes del 1º año de la carrera por cuanto el componente de la especialidad de Inglés comienza a partir del 2º año. En la II Fase de la investigación se aplicó a los estudiantes de 2º año para conocer su opinión sobre la actuación de los profesores en el aula de clase durante el tiempo de aplicación del programa de trabajo colaborativo.

El cuestionario se dividió en tres partes o dimensiones que coinciden con las dimensiones que emergieron de las entrevistas hechas a los profesores. Así para las dimensiones “Trabajo en el Área de Inglés” y “Elementos del currículo” se dejó el mismo nombre a las dimensiones del cuestionario, pero para la dimensión “Personal” (de la entrevista) se le dio el nombre de “Acción docente” en el cuestionario, ya que se consideró que desde el punto de vista del estudiante ya no era una visión en primera persona, sino el punto de vista del estudiante con respecto a la manera de actuar del profesorado.

Se buscó correspondencia de dimensiones y categorías entre el cuestionario y las entrevistas con el fin de poder hacer un contraste entre las expectativas y opiniones de los profesores y la percepción que los alumnos tienen de sus profesores del Área.

Es de hacer notar que para la elaboración del cuestionario se tomaron en cuenta sólo aquellos aspectos que se consideró que podrían ser percibidos por los estudiantes, con lo cual el número de categorías del cuestionario es mucho menor al número de categorías emergidas de las entrevistas. Por otra parte, en el cuestionario se recogió la opinión de los estudiantes en relación directa con lo expresado por los profesores en sus entrevistas.

En la dimensión “Acción docente” del cuestionario correspondiente con la dimensión “Personal” de la entrevista, se incluyeron tres categorías: vocación del profesorado, responsabilidad y formación profesional.

Así, para la categoría “vocación del profesorado” se elaboraron cinco ítems que pudieran recoger, desde el punto de vista del estudiante, las acciones más representativas de la vocación de los profesores. Para la categoría “Responsabilidad” se elaboraron tres ítems que se pensó que pudieran englobar, desde la perspectiva de los estudiantes, las acciones del profesorado realizadas para cumplir con la responsabilidad que sienten por su acción docente. Finalmente, para la categoría “Formación

profesional” el ítem se elaboró con el fin de ver si los estudiantes pensaban que la formación de sus profesores es una formación de altura, como sienten los profesores que en efecto es. (ver cuadro 4)

Cuadro 4. Comparación de las dimensiones Personal y Acción docente entre la entrevista y el cuestionario

ENTREVISTA BIOGRÁFICA	CUESTIONARIO	
Dimensión: <i>Personal</i>	Dimensión: <i>Acción docente</i>	
Categorías	Categorías:	Ítem:
Vocación	Vocación del profesorado	4. Los profesores sienten gusto por el trabajo que realizan con el alumnado dentro y fuera del salón de clase. 5. El alumnado recibe buen trato por parte de los profesores. 6. Los profesores facilitan el aprendizaje de los alumnos. 7. Los profesores trabajan para promover profesionales reflexivos. 8. Los profesores trabajan en pro de la formación integral del alumno.
Momentos difíciles		
Fuentes de motivación		
Responsabilidad	Responsabilidad	9. Los profesores realizan su trabajo con responsabilidad. 10. Los profesores preparan sus clases antes de ir al salón de clase. 11. Los profesores aplican técnicas acordes con la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. 12. Los profesores de la especialidad planifican y desarrollan actividades en clase de manera que los alumnos las disfrutan.
Formación profesional	Formación profesional	13. Los profesores se preocupan de su propia formación profesional.
Expectativas profesionales		
Superación profesional		

Fuente: Proceso de investigación

Para la dimensión "Trabajo en el Área de Inglés" se pensó que cuatro categorías serían suficientes para recoger la opinión de los estudiantes sobre el trabajo del profesorado como grupo. Así, se organizaron las

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

categorías “Trabajo en equipo” y “Objetivos compartidos” con un ítem cada una y la categoría “Organización del trabajo” con dos ítems, con las cuales se pretendió indagar si los estudiantes consideraban que el profesorado trabajaba unido en la planificación y organización de las actividades docentes; para terminar esta dimensión está la categoría “Relación con los colegas” con un ítem con el cual se quería saber cómo los estudiantes percibían la relación de los profesores. (ver cuadro 5)

Cuadro 5. Comparación de la dimensión Trabajo en el Área de Inglés entre la entrevista y el cuestionario

ENTREVISTA BIOGRÁFICA	CUESTIONARIO	
Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés	Dimensión: Trabajo en el Área de inglés	
Categorías	Categorías:	Ítem:
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	14. Los profesores del Área de Inglés organizan el trabajo en equipo.
Relación con los colegas	Relación con los colegas	18. Se perciben relaciones interpersonales armoniosas entre los profesores del Área de Inglés
Mejora en la práctica		
Desarrollo colaborativo		
Organización del trabajo	Organización del trabajo	16. Los profesores elaboran el programa en equipo 17. El trabajo de los profesores del Área de Inglés está unificado por intereses comunes.
Sentimiento en el Área		
Objetivos compartidos	Objetivos compartidos	15. Los profesores tienen objetivos en común para con sus alumnos.
Investigación		
Evaluación de programas		

Fuente: Proceso de investigación

Para la dimensión “Elementos del currículo” se dispusieron siete categorías: “Currículo en acción” con dos ítems cerrados y cuatro preguntas abiertas, con el fin de recoger la opinión de los alumnos sobre el pensum que se está utilizando, de tal manera que, además de tener su opinión, también se tendrían sus expectativas al respecto. En la categoría “Objetivos” se quería conocer si los estudiantes consideraban el cumplimiento del programa por parte de los profesores y si éste era

utilizado como guía de la asignatura. Las categorías “Contenidos y “Secuencia de contenidos” conformadas por cuatro ítems pretendían recoger la visión de los estudiantes con respecto a la adecuación, aplicabilidad, secuenciación, contextualización y repetición de los contenidos en las diferentes asignaturas de la especialidad. Con la categoría “Actividades” representada con un ítem se quiso saber si los estudiantes consideraban que las actividades se adecuaban a los contenidos; y con la categoría “Recursos” con un solo ítem también se quiso saber si los recursos de los que dispone el Área se utilizaban convenientemente. Finalmente, con la categoría “Evaluación” conformada por un ítem se pretendía conocer si los estudiantes estaban al tanto de los criterios de evaluación que serían tomados en cuenta para su evaluación en las diferentes asignaturas. (ver cuadro 6)

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Cuadro 6. Comparación de la dimensión Elementos del currículum entre la entrevista y el cuestionario.

ENTREVISTA BIOGRÁFICA	CUESTIONARIO	
Dimensión: <i>Elementos del currículum</i>	Dimensión: <i>Elementos del currículum</i>	
Categorías:	Categorías:	Item:
Formación integral		
Objetivos	Objetivos	21. Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas
Currículo en acción	Currículo en acción	19. Las materias de la especialidad están distribuidas apropiadamente a lo largo de la carrera. 20. Conoce usted el programa de todas las asignaturas de la especialidad 30. ¿Cómo es la evaluación de las materias en la especialidad? Explique 31. ¿Qué le agregaría al currículum de la carrera? 32. ¿Qué le quitaría al currículum de la carrera? 33. ¿Considera usted que los egresados de la Mención Inglés tiene las competencias pedagógicas y lingüísticas necesarias para ingresar al campo laboral? Explique.
Cambios curriculares		
Contenidos	Contenidos	22. El profesor adecua los contenidos a las necesidades de formación integral de los alumnos. 23. Los contenidos son aplicables a las necesidades de los alumnos. 24. Los contenidos están contextualizados.
Secuencia de contenidos	Secuencia de contenidos	25. Existe secuenciación de contenidos en las materias de la especialidad. 27. Se repiten contenidos en las diferentes materias de la especialidad
Actividades	Actividades	26. Las actividades se adaptan a los contenidos.
Evaluación	Evaluación	29. Los criterios de evaluación son conocidos desde el comienzo del año.
Esfuerzos de los alumnos		
Efectos de la evaluación		
Recursos	Recursos	28. Los recursos tecnológicos del Área de Inglés se utilizan adecuadamente

Fuente: Proceso de investigación

4.3.2 Estructura interna del cuestionario

Para dar cumplimiento al objetivo nº 3 y 5 de la investigación, nombrados anteriormente, se diseñaron las dimensiones “Acción docente” y “Trabajo en el Área de Inglés” y los ítems correspondientes enumerados del 4 al 18. La dimensión “Elementos del currículo” corresponde con los ítems del 19 al 33. (ver cuadro 7)

Cuadro 7. Correspondencia de los objetivos del cuestionario con los objetivos de la investigación

OBJETIVOS Y DIMENSIONES			
Objetivos de la investigación	Objetivos del cuestionario	Dimensiones	Ítems
3.- Conocer la opinión de los alumnos de la especialidad de Inglés respecto a la actuación del profesorado en el aula de clase	1. Conocer la situación del trabajo en equipo en el Área de Inglés, desde el punto de vista del estudiantado del Área.	Acción docente	4-13
		Trabajo en el Área de Inglés	14-18
5. Analizar el desarrollo del programa de trabajo colaborativo	2. Detectar los intereses y expectativas de los alumnos respecto al currículo en acción	Elementos del currículo	19-33

Fuente: Proceso de investigación

A continuación se hace una relación de las dimensiones, las categorías correspondientes a cada dimensión, así como el nº de ítem y su tipo, de manera que el lector tenga una idea clara de la construcción del cuestionario. (ver cuadro 8)

Cuadro 8. Estructura interna del cuestionario

Dimensiones	Categorías	Nº de ítem	Tipo de ítem
Acción docente	Vocación del profesorado	4-8	cerrados
	Responsabilidad	9-12	cerrados
	Formación profesional	13	cerrado
Trabajo colaborativo en el Área de Inglés	Trabajo en equipo	14	cerrado
	Objetivos compartidos	15	cerrado
	Organización del trabajo	16-17	cerrado
	Relación con los colegas	18	cerrado
Elementos del currículo	Currículo en acción	19-20	cerrados
	Objetivos	21	cerrado
	Contenidos	22-25	cerrados
	Actividades	26	cerrado
	Secuencia de contenidos	27	cerrado
	Recursos	28	cerrado
	Evaluación	29	abierto
Currículo en acción	30-33	abiertas	

Fuente: Proceso de investigación

4.3.3 Fiabilidad y validez del cuestionario

Una vez construido el cuestionario, se procedió a su validación por juicio de expertos, para lo cual seleccionaron cinco profesores de la Universidad de Los Andes Táchira. Se escogieron debido a que, además de considerar que tienen excelente preparación, son miembros del Departamento de Idiomas Modernos, cuatro de ellos pertenecen al Área de Inglés, con lo cual la investigadora los consideró conocedores de la realidad del contexto, con lo cual podrían emitir juicios que aportarían elementos importantes a la investigación. (ver cuadro 9)

Cuadro 9. Características de los expertos que validaron el cuestionario

Profesor	Título y cargo que desempeña
Experto nº 1	Doctor en Pedagogía. Profesor de Lengua y Literatura. Ex Jefe del Departamento de Idiomas.
Experto nº 2	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Doctora en TESOL. Profesora del Departamento de Idiomas Modernos, Área de Inglés. Ex Jefa del Departamento de Idiomas Modernos
Experto nº 3	Master en Orientación. Master en TESOL. Candidato a Doctor en Retórica y Lingüística. Actualmente Coordinador del Área de Inglés del Departamento de Idiomas.
Experto nº 4	Master en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Diplomado en EFL/ESL Teaching. Actualmente Jefa del Departamento de Idiomas Modernos.
Experto nº 5	Master en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Actualmente Coordinadora de Educación Continua del Departamento de Idiomas Modernos.

Algunos de ellos hicieron sugerencias que fueron tomadas en cuenta para la elaboración de la versión llevada a la prueba piloto.

Para obtener la fiabilidad del mismo se escogieron al azar ocho estudiantes de la carrera de Educación, Mención Inglés, quienes respondieron el cuestionario e hicieron algunas observaciones que se tomaron en cuenta para la versión final del mismo.

Debido tanto a las características de este instrumento, como a su papel en la presente indagación, ambas acciones descritas (validación de expertos y fiabilidad por pares) se consideran suficientes.

**PRIMERA PARTE
LA SITUACIÓN EN ESTUDIO**

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

CAPITULO I FORMAS DE TRABAJO COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Contenido

1. Problema de investigación
2. Justificación

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cuando se hace referencia a cambio, reforma e innovación de las instituciones educativas, se piensa en la mejora del profesorado, su crecimiento, su formación permanente, ya que sobre estos recae la responsabilidad de la formación de los estudiantes. Ante esta situación, los profesores/as buscan soluciones para mejorar su docencia y se plantea la reflexión sobre la práctica, emplea diferentes maneras de hacer las cosas en el aula, pero con el agravante de que lo hace aisladamente, en el individualismo que caracteriza la docencia universitaria. Afirma Zabalza (2002), que

“el profesorado universitario padece una fuerte tendencia a construir su identidad y desarrollar su trabajo en forma individual, hasta tal punto que esa es una de las características principales de la Universidad y algo con lo que hay que contar, al menos como situación de partida para cualquier tipo de proyecto de mejora.” (p. 118)

La reflexión individual no basta para solucionar los problemas surgidos en la práctica docente, ni los dilemas que se presentan diariamente.

Según Ferreres (1992), Escudero (1993) y Bolívar y otros (2001), el trabajo en colaboración actúa como motor del desarrollo personal y profesional del profesorado, lo cual se refleja en el aula de clase al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De allí la necesidad de una formación basada en intereses comunes, en actividades que impulsen un desarrollo profesional colaborativo, sin dejar de lado, por supuesto, la sabiduría generada desde el interior de cada individuo, como manera de ir complementando la propia teorización sobre la práctica con la información de los compañeros, la colaboración e intercambio de expectativas, inquietudes, ideas, conocimiento, lo que hace que la comunicación sea un componente esencial en los procesos de cambio. Así, la formación del

profesorado influye en el crecimiento profesional y es un aspecto significativo de su desarrollo personal. En la medida en que se optimice el trabajo del colectivo docente, en esa misma medida se optimiza la enseñanza y por ende, la institución educativa.

La investigadora, desde su ingreso a la Universidad de los Andes, en el año 1992, observa con preocupación el aislamiento e individualismo del profesorado del Área de Inglés y como consecuencia la acumulación de repeticiones, poca complementariedad y continuidad entre las diferentes asignaturas de la especialidad de inglés. Por otra parte, la comunicación con fines académicos no es fluida y las investigaciones se realizan individualmente. De lo anterior y, ante la importancia de la formación del profesorado en colaboración para la mejora de su práctica docente y del centro, surgen las preguntas:

- ¿Qué intereses y expectativas tiene el profesorado del Área de Inglés para su mejora, la mejora de la enseñanza y la de la Universidad como organización educativa?
- ¿Cuál es la cultura profesional dominante en el colectivo de profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira?
- ¿De qué manera podría impulsarse el desarrollo profesional del profesorado del Área de Inglés?

A partir de estas preguntas, la presente investigación se planteó, en principio, indagar sobre la cultura profesional del profesorado del Área de Inglés y, sobre esta base, se elaboró un programa de trabajo colaborativo que apuntó a impulsar el trabajo en equipo de este colectivo docente, con objeto de comenzar el desarrollo profesional desde la colaboración, teniendo la institución educativa y el currículo como contexto de formación.

En cuanto a estudios anteriores sobre el tema, mucho se ha hablado y escrito sobre el desarrollo profesional del docente, pero curiosamente, las investigaciones sobre trabajo colaborativo en el contexto universitario son escasas. A continuación se presentan algunos

de los estudios realizados al respecto, que ayudaron a encaminar la presente investigación y a entender aristas propias de la investigación educativa.

Molina (1993), desarrolló una investigación sobre la preparación del profesorado para el cambio de la institución educativa, tomando los centros escolares de educación primaria como contextos de formación. Emplea fórmulas de trabajo colaborativo dirigidas al desarrollo profesional docente. Con base teórica en la innovación, la organización y el desarrollo profesional colaborativo. Su investigación se propone conocer la situación de trabajo colaborativo en los centros escolares de primaria, a fin de diseñar y aplicar un proyecto de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesorado para el cambio, que redundará en elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar. El estudio presenta conclusiones en varios ámbitos pero, para los efectos del presente trabajo, se tomaron en consideración solamente las referentes a la ejecución del programa de trabajo colaborativo. En líneas generales, la autora resalta que los profesores implicados en el proyecto consideraron que el trabajo coordinado es una medida fundamental para conseguir la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y su propio crecimiento personal y profesional.

Por su parte, Mancebo y Vaillant (2003), realizaron una investigación sobre la formación de formadores, entre los años 1997 y 1999. Su trabajo está basado en la formación de formadores en la práctica y plantean dos innovaciones para ser puestas en marcha en Uruguay: Una, denominada los Centros Regionales de Profesores, que orientada a la formación inicial en centros de enseñanza media y, la segunda, denominada los Programas de Formadores, dirigida a capacitar formadores que trabajarían en el marco de la formación. Si bien, las dos innovaciones propuestas son de gran interés, para efectos de esta investigación se revisó la segunda de las innovaciones, ya que plantea al profesor como actor en el escenario de cambio, o lo que sería lo mismo,

como protagonista de su actuación. La metodología utilizada fue un estudio de caso, con el cual exploraban un proceso de implementación de un programa en el contexto educativo y directo de actuación docente. Tenía por objeto estudiar la implementación de una innovación y su dinámica propia para explorar las significaciones que los formadores atribuían al proceso de implementación, centrando el estudio en los procesos y las interacciones de los participantes, realizado en dos partes: la formación individual y la formación colectiva con base en objetivos bien definidos.

Los investigadores concluyeron que la innovación fue bien aceptada, que el programa adquiere sentido cuando el formador o profesor logra aprendizajes que cambian su manera de proceder. Añaden que es fácil la realización de un diagnóstico sobre lo que sucede en las instituciones, pero no tan fácil concretar propuestas que puedan traducirse en las prácticas. Como limitaciones, plantean la falta de tiempo necesario para dedicarle a actividades propias del trabajo en equipo. Además, afirman que en América Latina no está muy explorado el campo del trabajo en equipo como medio para la formación permanente.

Barrios (1997), investigó sobre la formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria. El propósito de su estudio fue conocer lo que los profesores pensaban: sus creencias y concepciones, basadas en el trabajo de grupo, con énfasis en las relaciones entre los miembros del grupo de profesores de secundaria. Propuso ejes de discusión y reflexión sobre el diseño y el desarrollo del currículo y el desarrollo profesional en los centros de secundaria. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en estudio de caso y la investigación acción. Las conclusiones de su trabajo están divididas en varios ámbitos, pero para los fines de esta investigación, la atención se centra directamente en las conclusiones concernientes al trabajo colaborativo. La investigadora concluye que el cambio de actitud es importante para la capacitación del trabajo colaborativo, como requisito

indispensable para la mejora. Por otra parte, los profesores ven que la coordinación con otros profesores es una estrategia que les confiere seguridad, especialmente en momentos de incertidumbre, con lo cual, los profesores encuentran más respuestas en el intercambio profesional que en los cursos a los que asisten. Entre las limitaciones están las referentes al tiempo, por cuanto la colaboración implica mayor dedicación de tiempo a las actividades propias del trabajo en equipo. Otra dificultad se centra en los diferentes intereses de los profesores. Finalmente concluye que el trabajo colaborativo va introduciéndose en la actitud del profesorado de secundaria, pero no en lo referente a las tareas de aula, a las estrategias metodológicas, líneas de evaluación, desarrollo de actitudes y considera a los departamentos como estructuras muy amplias para la aplicación del trabajo colaborativo.

Quiroga (2002), realizó un estudio en la Universidad Alberto Hurtado de Chile, sobre el fortalecimiento del desarrollo profesional docente con base en un modelo de capacitación innovador con la discusión-reflexión de las prácticas en educación media, que permita: el desarrollo profesional del docente en su propio centro y la generación de conocimiento por parte de los docentes. Los objetivos de su trabajo fueron institucionalizar una forma de trabajo y actualización profesional orientada hacia la capacidad de cambio e innovación del docente, y la ejecución de acciones conjuntas con tareas definidas como materiales didácticos y bibliográficos. Para la ejecución del estudio, creó los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y les proporcionó herramientas que permiten el trabajo colaborativo entre docentes: herramientas de trabajo reflexivo, temáticas de interés, herramientas de evaluación de los aprendizajes, etc. Luego realizó una entrevista grupal y concluyó que sí hay un impacto de los GPT, pues se produce esfuerzo de los profesores por conocer cosas nuevas, por aprender innovaciones y desarrollar la capacidad de generar conocimiento y, además afirma que los docentes

confían en que la estructura de trabajo colaborativo les genera beneficios de aprendizaje y la capacidad de trabajo con otros.

Si bien ninguno de estos estudios se ha realizado en el contexto universitario, contexto de interés directo para la presente investigación, sirven para indicar que los resultados del trabajo colaborativo en diferentes contextos, coinciden de manera general, en cuanto a conclusiones y limitaciones.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Como ya se dijo anteriormente, ingresé a la Universidad de Los Andes como profesora en el año 1992, con cinco años de experiencia docente en la segunda y tercera etapa de Educación Básica y en la Diversificada. Al llegar a la Universidad, me conseguí con estudiantes que me superaban en edad y, siendo de los últimos semestres de la carrera, no tenían un dominio del inglés acorde con el nivel de estudios que tenían. La mayoría de ellos estaba ejerciendo oficios ajenos a la educación, con lo cual, no tenían otro interés que el de terminar la carrera para obtener el título universitario a fin de conseguir el ascenso que necesitaban en el empleo del momento. Esta situación provocó sentimientos encontrados. Por un lado, sentía que era un reto despertar el interés de los estudiantes por las asignaturas que compartíamos; por otro lado, sentía que estaba sola ante situaciones de aula que no sabía resolver y que me costaba enfrentar. Buscando soluciones, pedí a los profesores de más experiencia en la universidad, que me dejaran observar sus clases, de esa manera, podríamos compartir y reflexionar sobre las diferentes situaciones, así podría aprender estrategias de enseñanza que me fueran útiles para alcanzar el reto que me había planteado y las soluciones a mis inquietudes. La respuesta que obtuve de todos los profesores a quienes me acerqué con mi “gran idea” fue “eso no hace falta”.

Con el paso de los años he comprendido que la ULA Táchira no era la excepción, en cuanto al característico aislamiento e individualismo del profesorado universitario. Por tanto, al tener la oportunidad de buscar alternativas de cambio en pro de la mejora personal, profesional e institucional decidí intentarlo, ya que asumo que la mejora de la enseñanza va implícita en la mejora personal y profesional del profesorado.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

BIBLIOGRAFIA

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

- ATKINSON, R. (1998): *The life store interview*. California: Sage Publication
- BARRIOS, CH. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente de secundaria*. Disertación doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- BELL, B y GILBERT, J (1994): Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), (pp. 483-497).
- BENEDITO, V. e IMBERNON, F. (1998): La profesión y la acción docente. En *Enciclopedia General de la Educación*. (Vol. 1, pp.34-63) Barcelona: Océano.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BOLÍVAR, A. y otros (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. (2001): ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprende? *Organización y gestión educativa*, (1), (pp.13-18)
- BOLÍVAR, A. (2004): Establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento. En Villar Programa para la mejora de la docencia universitaria. España: Rigorma Gráfica. (pp. 125-139)
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001): *La investigación (auto)biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo*. Granada: FORCE
- BROWN, J. (1995): *The elements of language currículum. A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- BROWN, M. N.; KEELEY, S. .M. (1985): *Achieving excellence: advice to new teachers*. Publicado en: *College teaching*, 33 (2), 78-83.

- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y FUENSANTA, P. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- CANALE, M y SWAIN, M (1996): Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evolución de una segunda lengua. *Sigmos. Teoría y práctica de la educación*, 18 (pp. 78-89)
- CONNELLY, M. y CLANNININ, D. J. (2000): *Narrative Inquiry.: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: Mass.
- DE MARTÍN, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- DENZIN, N.K. (1989): *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DE VICENTE, P. (1993b): *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Ahara.
- DE VICENTE, P. (1995): La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. (coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 53-88.
- DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto. Cuadernos Monográficos del ICE.
- ESCUADERO, J. (1993): formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 81-84.
- ESCUADERO, J. (1998a): Formación continua y centros de profesorado. *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: FORCE. (pp. 231-256)
- ESTEBARANZ, A. (Coord) (2000): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006): *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo editorial universitario.
- FERRÁNDEZ, A y GONZÁLEZ, A. (1990): *La programación del aprendizaje*. Madrid: Fondo de Formación.
- FERRERES, V. (1992): "La Cultura Profesional de los Docentes" en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: (pp. 3-39.) Material fotocopiado.
- FERRERES, V. (1995): *Desarrollo curricular y formación de profesores: Cultura colaborativa e innovación curricular*. Conferencia dirigida a alumnos de Magisterio y pedagogía. Universidad de Jaén. Departamento de pedagogía. 09-03-95
- FERRERES, V. (Coord) (1997): *El desarrollo profesional del docente Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-tau.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la educación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- FERRERES, V. S. e IMBERNON, F. (Edits) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- FERRERES, V. y GONZÁLEZ, A. (Edits) (2006): *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- GAIRIN, J. (1999): *Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional*. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol. 3., núm. 1, pp. 85-114.
- GAIRIN, J y FERRÁNDEZ, A. (Coord.) (1999): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis. Pags. 296/17-296/30.
- GASS, S. and SELINKER, L (1994): *Second Language Acquisition. An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GIBBS, G. (1992): *Improvement the quality of student learning*. Bristol, TES
- GIMENO, J. (1989a:16): *Profesionalidad docente, currículo y renovación pedagógica*". En Investigación en la Escuela, Nº 7 Grupo de Investigación de Sevilla. pp. 3-21.

- GUBA (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. en GIMENO, J. (2005): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal. (pp 148- 165.)
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, S.A.
- GONZÁLEZ, A. y MEDINA, S. (Coords) (1995): *Didáctica general, modelos y estrategias para la interpretación social*. Madrid: Universitas.
- GONZALEZ SOTO, A. (2002): *El Currículo*. Material para el doctorado en Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili y Universidad de Los Andes Táchira.
- GONZÁLEZ, A. (2005): *La organización del trabajo y la formación en los nuevos escenarios: el papel de las tecnologías en la formación y comunicación*. Ponencia III. IV Congreso de Formación para el trabajo. Zaragoza. Nov. 2005.
- GOODLAD, s. (1995): *The quest for quality. Sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- HARGREAVES, A. (2003): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- JIMÉNEZ, B. (2000) (Edit.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ, B. (2003): *Proyecto docente e investigador*. [CD]. Universitat Rovira i Virgili.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980, julio 28) Gaceta Oficial de la república de Venezuela, 2635 (Extraordinario).
- MANCEBO, E y VAILLANT, D (2003): *Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente*. Recuperado el 04 de abril de 2004, de

<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf>

- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARCELO, C. (2001): Asesoramiento, interrelación profesional y redes de información. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 5, 10-22.
- MARCELO, C. (2002): Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education policy análisis archives*, 10, 15-25.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G (1999): *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MAXWELL, J. (1996): *Qualitative research design: An interpretative approach*. NY: Dage Publications
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1983): Resolución 12. Política para la Formación Docente. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996): Resolución 01. Sobre la Política para la Formación Docente. Caracas.
- MINGORANCE, P. (2001): Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis
- MARTINEZ, M (1999): *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- MOLINA, E. (1993): La preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- MORAL, C. (1998): *Formación para la profesión docente*. España: Grupos editorial universitario.
- MONTERO, L. (2002): La formación inicial, ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*. 30, pp 69-89.
- PÉREZ, R. (1995): Evaluación de programas educativos. En Medina, A. y Villar, L. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas

- PÉREZ, A.; BARQUIN, J. y ANGULO, F. (Eds) (1999): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madris: Akal.
- PÉREZ, H. (Edit) (1997): *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo editorial universitario.
- QUIROGA, P. (2002). Los grupos de profesionales de trabajo GPT. Desarrollo profesional docente y continuo en el establecimiento. *Revista Digital Umbral 2000*, 10. Recuperado el 20 de enero de 2004 de <http://www.reduc.cl>
- RICHARD-AMATO, P. (1996): *Making it happen: Interaction in the second language classroom: from theory to practice*. New York: Longman.
- RICHARDS, J. and LOCKHART, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. USA: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. and RODGERS, T. (1994): *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. USA: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, G. Y OTROS. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Maracena: Aljibe.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTOS, M. A. (1993): *Evaluación: Un proceso de diálogo, comparación y mejora*. Archidona Málaga: Aljibe.
- SANTOS, M. A. (1998): *Desarrollo Curricular y Profesorado*. Ponencia. Material fotocopiado para dossier del programa de doctorado: La calidad y la reforma educativa. ULA Táchira-Universitat Rovira i Virgili. San Cristóbal 2002. 12 pags. Inédito.
- SANTOS, M. A. (1999): "Organización para el desarrollo profesional". *Revista de Currículo y formación del profesorado*, Vol. 3, núm. 1, pp. 27-43.
- SCHÖN, W. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Bandina: Paidós/MEC
- STENHOUSE, L (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

- STRAUSS, A Y CORBIN, J (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia
- TEJADA, J. (1997): *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació 'la Caixa'/Escola d' Infermeria 'Sta Matrona'.
- TEJADA, J. (2002): *Evaluación de programas*. Material electrónico de formación de formadores. Grupo CIFO. Barcelona
- TEJADA, J. (2005): *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. España: Editorial Davinci
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TACHIRA (1995): *Reforma de la Carrera de Educación*. San Cristóbal
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA (2005): Reseña histórica. Disponible en <http://www.tach.ula.ve/> Consultado el 18 de marzo de 2006.
- VÁZQUEZ, R y ANGULO, F. (Coord). (2003): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VILLAR, L. M. (1990): *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. (Coord) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el desarrollo curricular*. Bilbao: El Mensajero.
- VILLAR, L. M. (Coord) (2004). Programa para la mejora de la docencia universitaria. España: Rigorma Gráfica.
- WILKINS, D (1976): *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WOODS, P. (1996): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Pedíós.
- ZABALZA, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

ZABALZA, M (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO VII EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido

1. Rigor científico
 - 1.1 Credibilidad
 - 1.2 Transferibilidad
 - 1.3 Dependencia
 - 1.4 Confirmabilidad
2. Congruencia con los objetivos planteados

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

EL CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

1. RIGOR CIENTÍFICO

A lo largo del trabajo se ha podido constatar que los datos aportados por los informantes son ricos y profundos, pero al momento de hacer el análisis de los mismos la investigadora se encontró con una actividad ardua al tratar de interpretar el pensamiento y el sentimiento de los compañeros de trabajo. Sin embargo, valió la pena... se cree que los resultados así lo demuestran.

1.1 CREDIBILIDAD

La credibilidad en una investigación consiste, según Guba (1981), contrastar las creencias del investigador con las creencias e interpretaciones de los informantes, es decir, hacer comprobaciones entre los participantes, por ser la fuente de datos; para realizar este contraste, se debe prolongar el período de trabajo dentro del mismo contexto, manteniendo la observación persistente. La presente investigación cumple con este criterio de credibilidad, puesto que se comenzó en nov de 2002 y finalizó en julio de 2005, tiempo en el cual la autora estuvo inmersa en el lugar de la investigación, por tanto, el trabajo prolongado con los profesores del Área de Inglés y la correspondiente observación persistente se cubre suficientemente.

En cuanto a la triangulación, se recogió información de los profesores del Área de Inglés con la entrevista biográfica, de los alumnos con el cuestionario y se hizo el análisis de contenido de los programas de las asignaturas de la especialidad de Inglés, con lo cual se cumple con la triangulación de fuentes de datos y de diferentes métodos de recogida de información, luego se enfrentaron y se contrastaron. Este procedimiento se efectuó tanto en la primera fase de la investigación, como en la segunda fase. Por otra parte, se hizo la comprobación con los participantes, que fueron origen de datos y quienes criticaron la interpretación que había sido

hecha y estuvieron de acuerdo con los resultados presentados. Según Guba (1981), este proceso de comprobación es muy importante para que la investigación tenga credibilidad.

1.2 TRANSFERIBILIDAD

El criterio de transferibilidad se refiere a la imposibilidad de realizar generalizaciones, debido a que los fenómenos sociales dependen directamente del contexto en el cual se desarrollan. Hay tres elementos que se deben tomar en cuenta cuando se habla de la validez externa o transferibilidad. En primer lugar se tiene la *recogida de abundantes datos descriptivos*, que permiten comparar el contexto de la investigación con otros contextos. Se considera que el diseño de la investigación cuenta con un instrumento potencialmente rico, que recoge suficientes datos como para poder transferir los resultados obtenidos a otros contextos. En segundo lugar, está el *desarrollo de descripciones minuciosas* del contexto, lo cual se cubrió con las descripciones y definiciones cuidadosas que se hicieron de los espacios donde se desarrolla la investigación. En cuanto al tercer elemento, se trabajó con una muestra de profesores que cubre el 90% de la población de profesores del Área de Inglés y con una muestra bastante extensa de la población de estudiantes de la carrera, con lo cual se cumple con este criterio.

1.3 DEPENDENCIA

La dependencia se refiere al hecho de que otro investigador tenga la posibilidad de replicar el estudio, es decir, que utilizando los mismos procedimientos de trabajo obtenga los mismos resultados. La dependencia se cuestiona debido a que en este tipo de estudios se hace imposible repetir esas situaciones por ser situaciones reales, por lo tanto irrepetibles. Por otra parte, el investigador y su papel en la investigación son otros factores que intervienen en los cuestionamientos que se hacen a la investigación cualitativa. Como lo señalan Rodríguez y otros (1999), para lograr la

dependencia en un estudio es necesario tener una información clara del papel del investigador en el contexto que está investigando. La investigadora es profesora del Área de Inglés de la ULA Táchira, es decir, miembro del grupo social en estudio; su vida profesional está directamente ligada a este grupo de personas. Por tanto, su papel dentro del grupo es de compañera de trabajo, etnógrafa e investigadora que toma las decisiones sobre el diseño de la investigación.

Otro factor que vale la pena resaltar para cumplir con la dependencia es la necesidad de hacer una minuciosa descripción de los informantes. En capítulos anteriores se ha presentado una tabla con las características profesionales de los profesores del Área, quienes son los principales informantes; otros informantes clave en el estudio son los estudiantes de la carrera, quienes también son descritos. Si se quiere replicar el estudio se debe contar con informantes similares a los descritos, así como la descripción del contexto social y las circunstancias que rodearon la recolección de datos.

Por otra parte, lo largo de la investigación se han hecho explicaciones progresivas del proceso por medio de publicaciones sobre los avances que se habían obtenido (ver anexo 9), de esta manera se cumple con el criterio de *establecimiento de pistas de revisión*. (Ferrerres, 1997). Se llevaron avances del estudio a:

- a) III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. **AIDU – ICE**. Bilbao: Universidad de Deusto 21 a 24 de enero 2004. **Grupo de Discusión: 10.**
- b) VII Jornadas Institucionales de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la ciudad de Rubio, estado Táchira, Venezuela, abril de 2005.

1.4 CONFIRMABILIDAD

En vista de que es muy difícil conseguir un grado de neutralidad en una investigación realizada en un grupo de personas y dado el interés que se tiene en la posibilidad de confirmar el contexto para cumplir con *la rigurosidad científica*, se han hecho descripciones detalladas del contexto social del cual se obtuvieron los datos.

Es importante destacar que la investigadora forma parte activa del grupo social objeto de la investigación. Para conseguir tal neutralidad, la subjetividad presente se traslada a los datos obtenidos, así en los anexos, se muestran los datos obtenidos que apoyan las interpretaciones hechas por la investigadora.

2. CONGRUENCIA CON LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Se han revisado los cuatro criterios que contribuyen a dar credibilidad a la investigación. A continuación se presentan las acciones que se tomaron a lo largo del trabajo en correspondencia con los objetivos planteados al comienzo del mismo, de manera de determinar la secuencia de acciones que fueron necesarias para alcanzarlos.

- a) **Conocer los objetivos y expectativas de los profesores del Área de Inglés con respecto a la carrera de Educación, Mención Inglés, partiendo de sus relatos de vida.** Para alcanzar este objetivo se realizó la entrevista biográfica a todos los profesores del Área de Inglés de la ULA-Táchira. Una vez que las entrevistas fueron transcritas, se les presentaron a los profesores para que las revisaran y si querían, podían cambiar, quitar o añadir alguna otra palabra, frase o idea. Una vez que se tuvieron las entrevistas revisadas por cada uno de los entrevistados se procedió a analizarlas utilizando el Atlas-T. y a hacer la respectiva interpretación.
- b) **Realizar el análisis de los programas de las asignaturas del Área de Inglés.** Se han analizado los programas de las

asignaturas de la especialidad de Inglés utilizando un instrumento diseñado por la autora, con el fin de determinar la situación de trabajo colaborativo en el Área de Inglés.

- c) **Conocer la opinión de los alumnos de la especialidad de Inglés con respecto a la actuación del profesorado del Área en el aula de clase.** Para tal fin, se ha aplicado un cuestionario a los estudiantes de la especialidad de inglés, que luego fue analizado y procesado con EXCEL.
- d) **Elaborar y aplicar un programa de trabajo colaborativo realizada con la participación del Área de Inglés.** En consenso con el grupo de profesores que conforman el Área de Inglés, la investigadora puso en marcha el programa de trabajo colaborativo y fue ejecutado durante un período de seis meses. Finalmente se realiza la evaluación del programa de trabajo colaborativo.
- e) **Analizar el desarrollo del programa de trabajo colaborativo.** Para cumplir con este objetivo, la investigadora recogió información de los profesores del Área de Inglés que participaron en el programa, de los estudiantes que vivieron el proceso y del análisis de los programas de la especialidad de inglés y luego, realizó la interpretación respectiva. En el apartado anterior quedó reflejado este objetivo.

Se ha presentado sucintamente lo que se pretendía y las acciones que se tomaron para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos, que además sirvieron de guía durante la investigación y ahora como contraste para poder dilucidar todo el recorrido hecho en el trabajo.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

**CUARTA PARTE
PROGRAMA DE CAMBIO**

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

CAPÍTULO VI PROGRAMA DE TRABAJO COLABORATIVO

Contenido

1. Presentación
2. Condiciones para el trabajo colaborativo
3. Sujetos participantes
4. Cronología
5. Programa de trabajo colaborativo en el Área de Inglés
 - 5.1 Etapas
 - 5.1.1 Sensibilización
 - 5.1.2 Trabajo en equipo
6. Evaluación
 - 6.1 Análisis de las entrevistas
 - 6.1.1 Dimensión: Personal
 - 6.1.2 Dimensiones: Trabajo en el Área de Inglés y Elementos del currículo
 - 6.2 Análisis de contenido

6.2.1 Análisis horizontal.

6.2.2 Análisis vertical.

6.3 Análisis del cuestionario

6.3.1 Dimensión: Acción docente

6.3.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés

6.3.3 Dimensión: Elementos del currículo

7. Interpretación e integración de resultados

1. PRESENTACIÓN

Una vez obtenidos los resultados de la primera etapa de la investigación, se tiene una perspectiva de la cultura profesional y de las expectativas e intereses del profesorado del Área de Inglés, lo cual sirve como base para la siguiente etapa de la investigación: el planteamiento de un programa de trabajo colaborativo para los profesores del Área de Inglés, cuyo propósito fundamental sería lograr la colaboración en el grupo como ingrediente fundamental del desarrollo profesional y por consiguiente de la Universidad de Los Andes, ya que *“trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas de pensamiento, pero también desarrollar formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes”* (De Vicente, 1995: 77 citado por Fernández 2006: 141)

De manera pues, que en ésta etapa de la investigación se presentó un *“Programa de trabajo colaborativo”* con la intencionalidad de promover la formación permanente mediante la labor continua realizada en el Área, así como reforzar y fomentar el hábito de trabajo en equipo, y a la vez trabajar sobre la introducción de algunos cambios en el aula de clase deseados por el profesorado del Área de Inglés, Así, se pretende potenciar el trabajo colaborativo en el Área de Inglés, con el fin de que el profesorado conozca suficientemente los papeles que desempeñan los demás miembros del grupo, incremente la coherencia de su práctica docente a través de la reflexión y la toma de decisiones conjuntas y aumente su grado de satisfacción al experimentar las ventajas proporcionadas por esta forma de trabajo, de manera que la cultura de la colaboración llegue a ser la cultura dominante del grupo.

Si se trabaja por la mejora de la competencia profesional y de la institución, los egresados se verán afectados en la misma medida. “La coordinación resulta fundamental para la institución. No tiene sentido hablar de proyectos formativos, de funciones institucionales, de objetivos, de planes estratégicos y líneas prioritarias si no existen mecanismos de coordinación

que los hagan posibles” (Zabalza, 2003:163), de allí el interés en el desarrollo de este programa.

Una vez aplicado el programa, el profesorado habría experimentado el trabajo colaborativo y comprendería que cada uno de ellos es el verdadero protagonista de su formación, siendo ellos los diseñadores de su crecimiento personal y profesional al decidir como resolver problemas de su vida práctica mediante el apoyo profesional mutuo.

2. CONDICIONES PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

De acuerdo a la I fase de la investigación, la totalidad del profesorado desea mejorar profesionalmente, como también desea alcanzar un nivel de colaboración que permita un cambio-mejora que conduzca a elevar la calidad de la enseñanza, por tanto, a continuación se presentan las condiciones, que según (Nias,1987 en citado por Zabalza, 2003), deben tener muy claras los grupos para trabajar en colaboración, de manera de facilitar el proceso de puesta en práctica del programa de trabajo colaborativo en el grupo.

- Los grupos de trabajo han de sostener un equilibrio entre amplitud y restricción para propiciar la diversidad de puntos de vista y hacer posible que todos puedan participar y ser oídos.
- Los miembros del grupo deben estar dispuestos a enfrentarse y discrepar, pero también a apoyarse mutuamente.
- El profesorado debe estar dispuesto a asumir la responsabilidad y la posición que adopta ante sus propias ideas.
- Las relaciones deben plantearse en términos de igualdad, pero es conveniente contar con un coordinador dispuesto a estimular y proteger la libre exposición de ideas de los miembros del grupo.
- La duración del grupo debe ser lo suficientemente prolongada y las reuniones deben efectuarse frecuentemente para dar opción a que se vayan afrontando los retos y se produzcan los cambios.

- Los conflictos inherentes al grupo no deben tomarse como síntomas patológicos sino como hechos propios de los cambios que se están produciendo y cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y del propio grupo.

Concientes de la importancia de estas condiciones, se tuvieron en cuenta en todo momento durante la aplicación del programa.

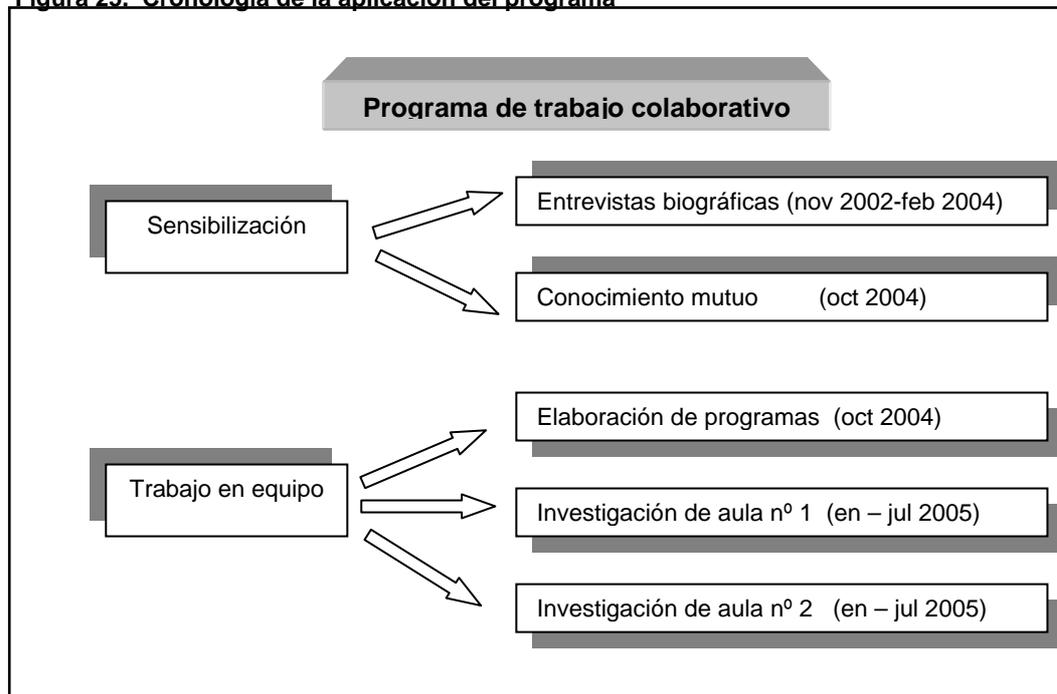
3. SUJETOS PARTICIPANTES

El programa se dirigió, en principio, a todo el profesorado del Área de Inglés de la ULA Táchira. El grupo estaba constituido por once profesores que para el momento conformaban el Área de Inglés, incluyendo a la investigadora.

4. CRONOLOGÍA

Teniendo en cuenta las posibles resistencias al cambio, se pensó en que los pasos que se debían seguir deberían ser aplicados lentamente y de manera muy sutil. En la figura 25, se muestran períodos de tiempo que fueron necesarios para la aplicación del programa.

Figura 25. Cronología de la aplicación del programa



Fuente: la autora

5. PROGRAMA DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL ÁREA DE INGLÉS

5.1 ETAPAS

5.1.1 Sensibilización

El programa de trabajo colaborativo propuesto al Área de Inglés, representa un cambio en la manera de trabajar y como es natural, todo ser humano tiende a resistirse ante cualquier elemento que considere que puede desestabilizar el terreno que ya conoce. Por esta razón se cree necesaria la etapa de sensibilización del profesorado, la cual se considera de gran utilidad para minimizar los posibles obstáculos que surjan ante un cambio propuesto.

En este caso, por las voces de los profesores se infiere que las entrevistas biográficas hechas en la primera fase de la investigación (nov 2002- feb 2004), sirvieron como elemento iniciador del proceso de toma de conciencia de la situación de trabajo, lo cual coincide con (Goodson, 1996, citado por Fernández 2006), quien afirma

La propia reconstrucción de vida, la narración de la trayectoria y los episodios biográficos que exige la puesta en práctica de este modelo de indagación, generan en el docente, un proceso de revisión, reflexión y nueva toma de conciencia que le ayuda a reconstruir su conocimiento profesional” (p. 162).

De esta manera se considera esta entrevista como parte de la sensibilización del programa de trabajo colaborativo.

Siguiendo a Fernández (2006), la sensibilización del grupo consiste en el proceso seguido para vencer las resistencias al cambio y es conveniente informarles, previamente, las ideas que se pretenden seguir, ya que la información y el diálogo les ayuda a ver la necesidad y la lógica del cambio. Concientes de la importancia de la información y el dialogo, se consideró que se debería iniciar cualquier cambio, conociendo las actividades académicas y de investigación de cada uno de los profesores, debido a que sería posible que esto estimula al profesorado a compartir sus logros y probablemente despertaría el interés de otros para compartir investigaciones afines, ya que hasta el momento había sido trabajo desconocido para los demás miembros del grupo. Por otra parte, se tenía un elemento a favor y era el deseo del profesorado por hacer algo por su crecimiento profesional y personal, lo cual se considera factor fundamental para el inicio de este programa. De Martín (2005), señala que el profesorado hará algo por su formación únicamente “cuando el profesorado, personal o colectivamente tenga el deseo de hacerlo y no porque se vaya pregonando que es necesario y bueno” (p. 57)

Así, previo acuerdo con el grupo, se organizó una jornada que se denominó “Conocimiento mutuo” en la que cada uno de los profesores que conformaban el Área de Inglés para el momento, presentó ante todos los demás, su experiencias de aula o sus trabajos de investigación, estuvieran ya terminados o en progreso, lo cual coincide con De Martín (2005), cuando afirma que una de las estrategias utilizadas para animar al profesorado a formarse es creando espacios para que expliquen cómo trabajan en su aula y los procedimientos utilizados para facilitar el aprendizaje de sus

estudiantes. Así pues, en esta jornada, la autora de esta investigación presentó los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación y plantea el proyecto provisional de trabajo colaborativo para ser desarrollado en el grupo. Se oyeron sugerencias y de allí salió el programa definitivo, el cual se aplicaría en 2º año de la carrera. (ver anexo 5)

5.1.2 Trabajo en equipo

- Elaboración de los programas.

Una de las cosas más importantes consideradas para ser revisadas y coordinadas era la elaboración de los programas de las asignaturas del área de Inglés, ya que pueden considerarse como una expresión escrita que revela el funcionamiento del grupo. Así al reelaborar los programas como una actividad de consenso y colaboración, se dió un gran paso hacia el cambio por la mejora. Se buscó la complementariedad y la continuidad de las asignaturas, lo cual incidiría en la comunicación posterior entre el profesorado.

De manera pues, que en el mismo mes de octubre y parte de noviembre de 2004, el grupo se reunió en varias oportunidades para la elaboración de los programas de las asignaturas de la especialidad de Inglés. Varios factores habrían influido para que el grupo tomara la decisión de revisar los programas de las asignaturas: el despertar provocado por las entrevistas biográficas, la jornada de “conocimiento mutuo”, la tesis doctoral de otra profesora del área, las conversaciones informales, provocadas por la autora, sobre la necesidad de cambio. Así que la revisión y reelaboración de los mismos ya no se hizo de manera individual, como solía ocurrir, sino fue un trabajo de comunicación y consenso, producto de la participación y la colaboración del grupo.

- En febrero de 2005 comienza el trabajo en equipo de los profesores de 2º año de la carrera de Educación, Mención Inglés, el cual se extiende hasta julio de 2005. Se realizó una reunión inicial con los cinco profesores que conformaban el equipo de trabajo de 2º año y se fijaron

fechas para ir cumpliendo con los contenidos de las tres diferentes asignaturas, de manera de ir complementando el contenido desde diferentes perspectivas, es decir cada asignatura hace énfasis en una habilidad distinta, y se propuso hacer una reunión cada mes.

Por razones ajenas al programa, una de las profesoras del grupo de 2º año renunció a la institución y otro de los profesores no asistió a las reuniones convocadas, como tampoco cumplió con lo pautado en las mismas, de manera que se consideró que sólo tres de los cinco profesores del grupo de 2º año continuaba con el trabajo en equipo, incluyendo en este grupo a la autora de esta investigación, quien actuó como agente de enlace entre las dos asignaturas.

Se planteó un trabajo de investigación de aula en cada una de las asignaturas, (Gramática del Inglés I secciones 01 y 02 y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I, secciones 01, 02), de manera que se les llamó “Investigación de aula nº 1” (ver anexo 7) e “investigación de aula nº 2” (ver anexo 8) y siguieron realizándose las reuniones de las tres profesoras mensualmente, de manera de hacer reflexiones conjuntas y lograr la complementariedad de las asignaturas; varias de estas reuniones fueron informales y cortas, usualmente en el cafetín entre las horas de clase. Finalmente, la investigación de aula nº 1 sigue en proceso y la investigación de aula nº 2 ya ha sido terminada. Se llevó a un congreso como comunicación de investigación y pronto se publicará un artículo sobre los resultados obtenidos.

6. EVALUACIÓN

La realización de la evaluación de este programa de trabajo colaborativo, manifiesta la preocupación por sus efectos a nivel social, la cual puede llegar a justificar el cambio propuesto. Para Gairín (1999), la evaluación es

El proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a describir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor sobre su adecuación a un referente preestablecido,

como base para una toma de decisiones dirigida al cambio de una realidad analizada” (p. 1)

Así pues, se busca determinar si el trabajo colaborativo supone ventajas y satisfacción para las personas que intervinieron en el programa o si por el contrario, no han conseguido ninguna diferencia con respecto al trabajo individual que se había venido realizando. Para la realización de la misma se utilizaron los mismos instrumentos que se aplicaron en la primera fase de la investigación: la entrevista, la evaluación de programas y el cuestionario a los alumnos.

6.1 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Una vez finalizado el año lectivo 2004-2005 y concluidas las respectivas investigaciones de aula que sirvieron como motivadoras para la realización de un trabajo en equipo en dos de las tres asignaturas correspondientes a 2º año de la carrera, se realizan las entrevistas a los dos profesores quienes trabajaron en colaboración, junto con la investigadora.

La entrevista se realizó teniendo como guía el protocolo de entrevista semiestructurada utilizado para las entrevistas de la I fase. Cabe destacar que se eliminaron las preguntas que ya habían sido hechas en la primera entrevista y que por obvias razones tendrían la misma respuesta esta vez.

Al utilizar el mismo protocolo de entrevista, las dimensiones y las categorías emergentes fueron las mismas que surgieron en las primeras entrevistas, por lo que la definición de las dimensiones y categorías es la misma que ya se ha dado con anterioridad. (ver Capítulo V). (ver anexo 5)

6.1.1 Dimensión: Personal.

En esta segunda entrevista, se percibe que para los profesores entrevistados, el gusto que sienten por la actividad docente sigue estando presente, por lo que, la categoría que sirve como eje de la dimensión es la categoría *Vocación*.

Los profesores centran sus actividades en tratar de mejorar su práctica, en transmitir a los estudiantes lo que ellos consideran que podría servirles para su desarrollo profesional. Piensan que la formación integral de los estudiantes es su obligación y disfrutan de su labor cuando logran estimular en sus alumnos actitudes positivas hacia la docencia. Siguen pensando en darles herramientas que les sirvan, en un futuro, para comprender algunos de los problemas generados en el aula, que son fuente de incertidumbre e inseguridad; un poco para que los alumnos no sufran lo que sufrieron ellos cuando tenían menos experiencia en su práctica docente o cuando no habían experimentado la reflexión con sus compañeros.

Por otra parte, el profesorado quisiera transmitir a los estudiantes el placer que les genera su práctica en el aula como profesores de inglés, de lo cual se derivan otras actividades que podrían llegar a considerarse parte de lo que un “buen profesor” debe tener o ser. En la figura 26, pueden observarse testimonios de los profesores que muestran algunas de las inquietudes que les genera la idea de que sus estudiantes no alcancen la formación que ellos consideran necesaria.

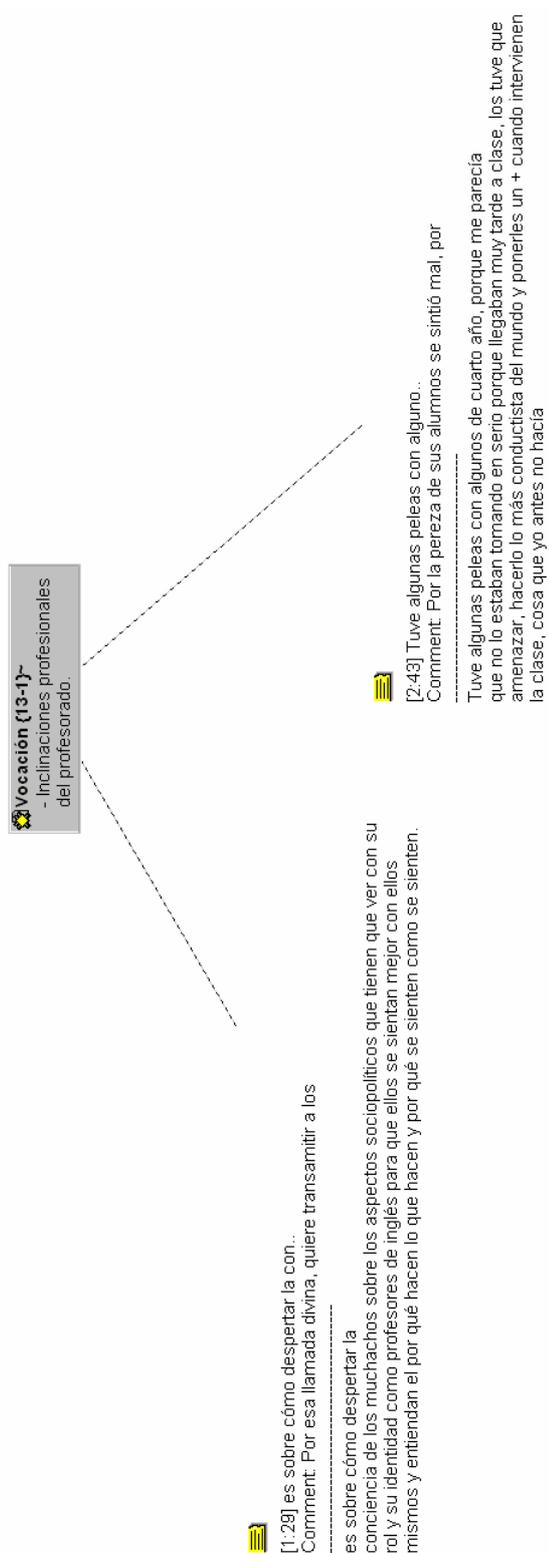


Figura 26. Vocación II fase

Pareciera que los momentos difíciles se han multiplicado últimamente debido a los roces personales y aseguran que no se debe mezclar lo personal con la academia, ya que se cae en lo “antiprofesional”. Los malos entendidos no se han aclarado y pareciera que los profesores no se atreven a expresar su malestar por miedo a lastimar a los demás o para evitar poner las cosas más difíciles.

Pudiera ser que la mala comunicación entorpece la parte académica de las relaciones, las profesoras entrevistadas aseguran que se sienten muy mal cuando los otros profesores no cumplen con los acuerdos a los que han llegado y que además ni una excusa dan, lo cual consideran que es una falta de respeto y que obstaculiza el progreso de los estudiantes y añade presión al profesorado que siente que no le alcanza el tiempo para poder cubrir los aspectos que quedan en “el aire”.

Una vez que experimentaron el trabajo en equipo, reconocen que los inconvenientes en el aula son fácilmente superables con la asistencia del compañero de trabajo, además del esmero que ponen para mejorar y superar los obstáculos. Se presume que el deseo, que una de las profesoras sintió en un comienzo, de dejar el proyecto debido a todas las dificultades que tuvo, se vio frenado por el apoyo que consiguió en el compañero y por el compromiso que había adquirido para la ejecución del proyecto. Además, expresaron su agrado por el trabajo en colaboración y su deseo de continuar haciéndolo.

La vocación juega un papel muy importante, porque debido al gusto que sienten por su profesión, siempre están en la búsqueda de alternativas que les estimulen para hacerlo siempre “de la mejor manera”.

Es decir, los momentos difíciles se ven minimizados por la vocación y por el trabajo colaborativo, lo cual ha llegado a ser una alternativa de trabajo muy positiva, que contribuye a solucionar conflictos. La figura 27 presenta los comentarios de los entrevistados al respecto.

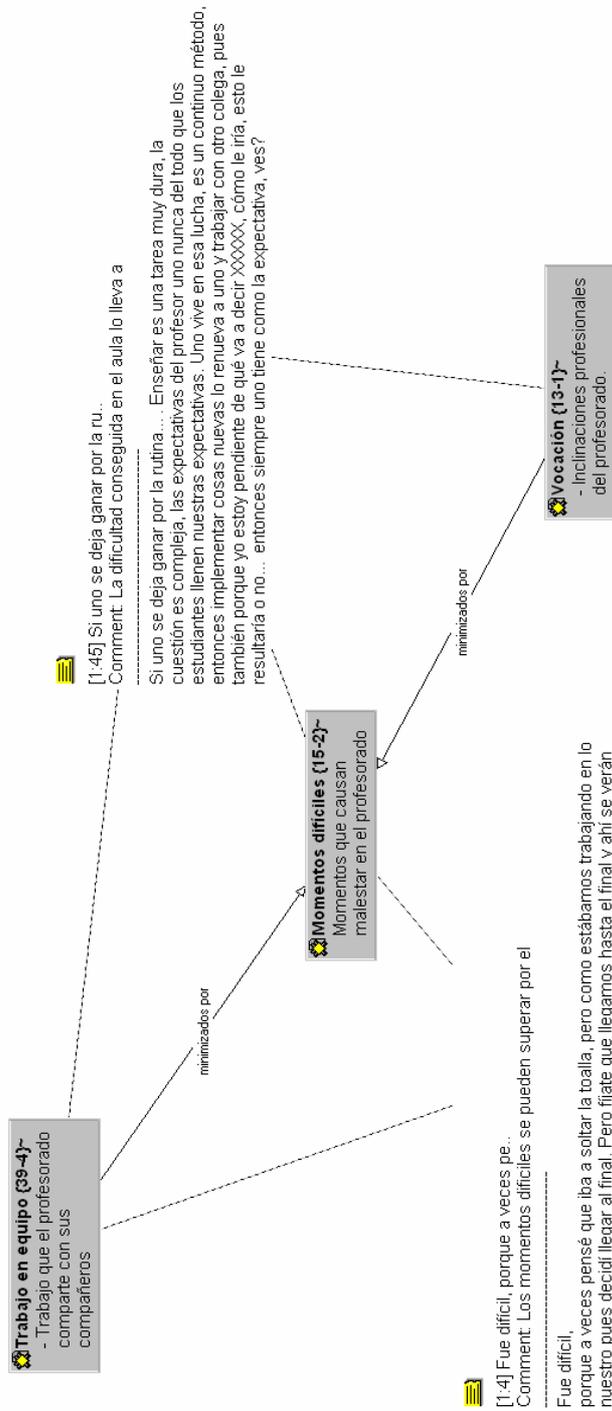


Figura 27 Vocación y Trabajo colaborativo minimizan momentos difíciles

Debido a que se consigue una estrecha relación entre *Fuentes de motivación, Responsabilidad y Trabajo en equipo*, se analizaron estas tres categorías conjuntamente.

Se percibe que para las profesoras entrevistadas, los estudiantes siguen siendo su principal fuente de motivación; el preparar una clase para alcanzar los objetivos que se plantearon está reforzado por la responsabilidad o deber moral que representa cumplir con su trabajo de formadoras. Todo lo anterior, ahora se ve fortalecido con el trabajo colaborativo.

El hecho de trabajar en colaboración con otro colega les motiva y les produce la satisfacción propia que despierta la introducción de un nuevo elemento que viene a romper con la rutina. Por otra parte, tiene el incentivo de compartir las inquietudes que surgen en el quehacer del aula y obtener respuestas producidas de la reflexión conjunta, producto del trabajo en equipo.

Por el hecho de querer siempre mejorar en su práctica, considerado esto como parte del cumplimiento de su responsabilidad, las profesoras corroboraron lo que ya antes presumían que podría suceder: el trabajo colaborativo les aligera la carga de trabajo obteniendo resultados aun más satisfactorios, que los obtenidos con su trabajo individual.

Definitivamente, las profesoras que trabajaron en colaboración consideran que esa manera de trabajar les proporciona algunas satisfacciones como lo son: la mejora de sus estudiantes, la publicación de artículos, la producción de comunicaciones para congresos, de manera que les facilita el cumplimiento de su responsabilidad y así, desean continuar con el trabajo colaborativo. Además opinan que en la medida en que los profesores no implicados en el trabajo en equipo se den cuenta del crecimiento personal y profesional proporcionado por el trabajo colaborativo, querrán incorporarse al grupo, con lo cual, al cabo de un tiempo el trabajo individual se vería transformado en trabajo colaborativo. (ver la figura 28)

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

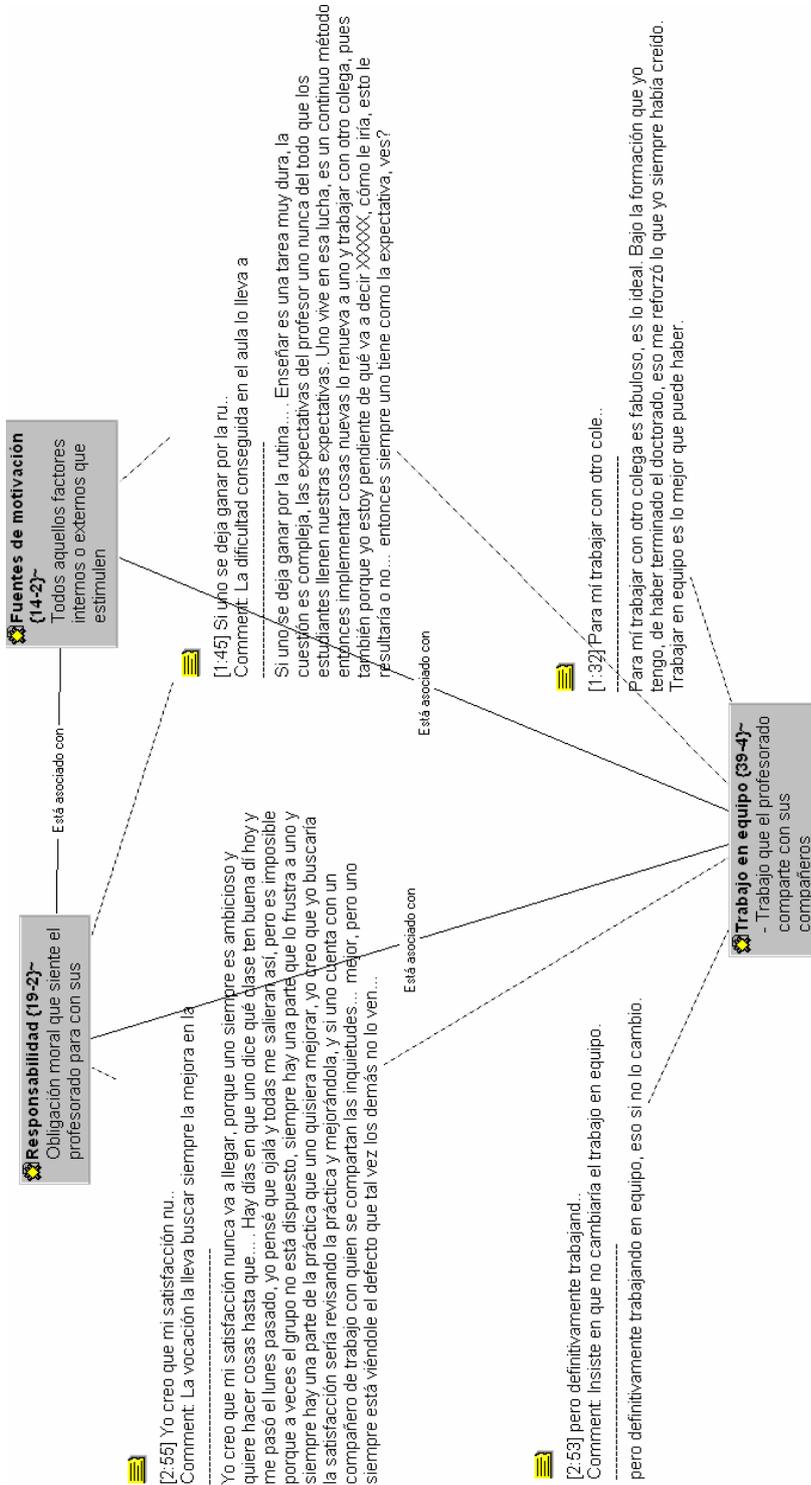


Figura 28. Responsabilidad, Motivación y Trabajo en equipo

6.1.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés y Elementos del currículo

Debido a que el trabajo colaborativo es una forma de trabajo que hasta ahora se está comenzando a implementar en el Área de Inglés, pareció importante relacionar la categoría *Trabajo en equipo*, *Trabajo individual* y *Relación con los colegas*. Las opiniones de las profesoras implicadas parecieran reflejar que el trabajo en equipo se logra en la medida que exista una relación de amistad entre los compañeros, porque consideran que les es más cómodo trabajar con alguien con quien se sientan a gusto y a quien puedan decir abiertamente lo que piensan sin temor a ofenderles. Aunque en ocasiones, las profesoras afirman que no se puede mezclar lo profesional con lo personal, podría deducirse que la relación con los colegas está directamente relacionada con el trabajo en equipo o el trabajo individual.

Por otra parte, tienen claro que la personalidad de cada individuo juega un papel decisivo a la hora de escoger la forma de trabajo. Afirman que algunos profesores siempre están apartados del grupo porque prefieren trabajar en solitario, o que otros prefieren tener tiempos de recreación que trabajar en una investigación por ejemplo, aunque desearían que todo el grupo se integrara. Sin embargo, les causa una gran molestia cuando el individualismo obstaculiza la labor de los demás.

Se percibe, también, que en ocasiones, la toma de decisiones sin previa consulta con ningún colega, la falta de comunicación entre pares, precisamente cuando el trabajo se hace en solitario, causa tensión al no tener la certeza de si se está realizando la actividad docente de acuerdo al programa elaborado al comienzo del año lectivo, o al no saber si la decisión que tomaron sería la mejor. La figura 29 presenta las relaciones de las categorías señaladas y algunos de los testimonios de los entrevistados

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

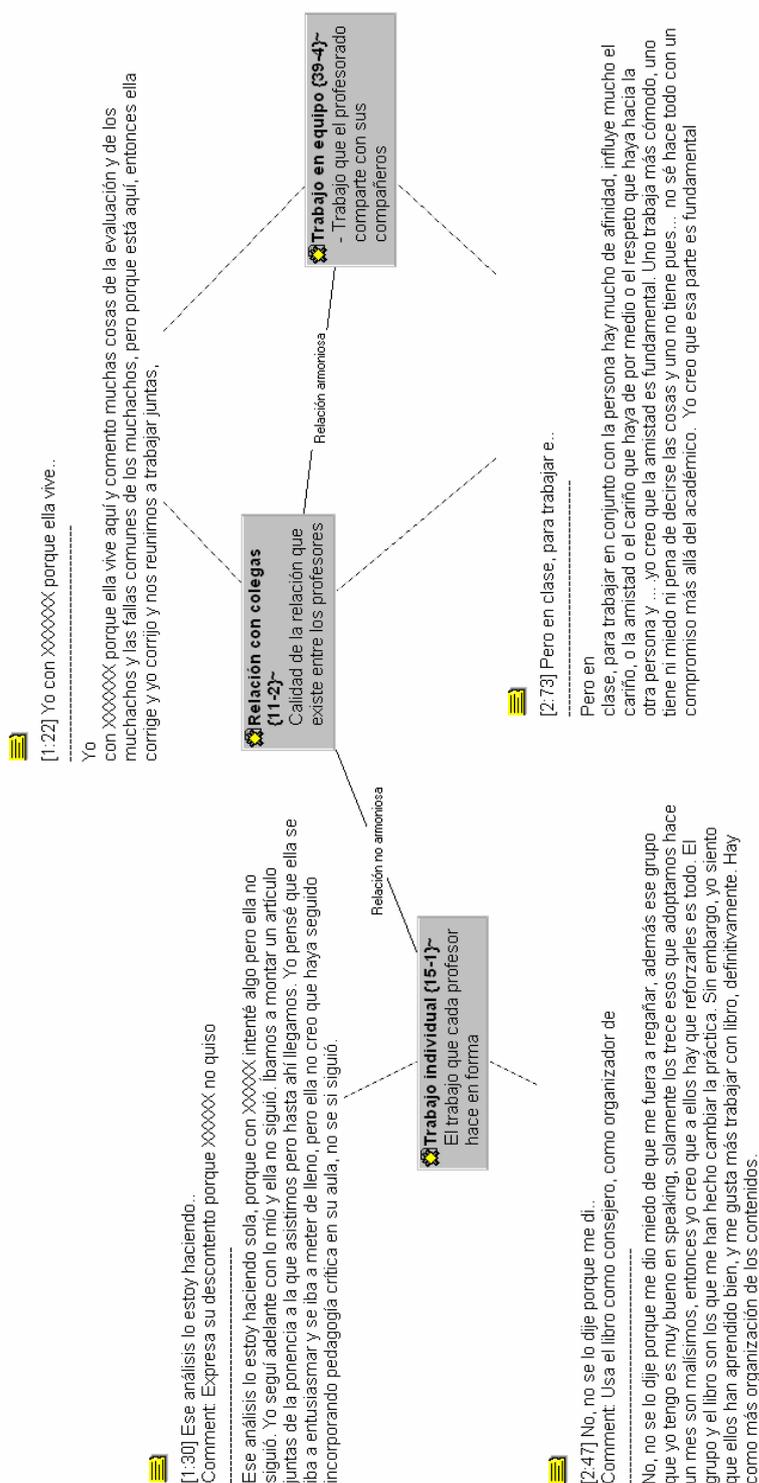


Figura 29. Relación con los colegas, trabajo en equipo y trabajo individual

Se observa que, una vez que estas profesoras han trabajado en colaboración durante este año, relacionan *la Mejora en la práctica* con el *Trabajo en equipo*. Afirman que la reflexión con el colega y el hecho de conllevar las tareas docentes les permite mejorar la práctica y además, sienten gusto, porque al estar compartiendo sus conocimientos, sienten que se desarrollan personal y profesionalmente y por ende mejoran su práctica de aula.

Por otra parte, el *Trabajo en equipo* contribuye a que la organización del trabajo sea más productiva, inclusive cuando existen contratiempos de índole personal. El colega actúa, en este caso como acuñador de la *Organización del trabajo* proporcionándole tranquilidad a su colega al ayudarle a cumplir con su labor, a pesar de las vicisitudes de la vida personal y afirman categóricamente, que trabajar en colaboración es lo ideal, porque alivia cargas y se pueden comparar situaciones de aula, lo cual da tranquilidad y contribuye a sentir más seguridad en el trabajo realizado.

En conclusión, las profesoras que trabajaron en colaboración afirman que les gustaría seguir trabajando de esa manera debido a la satisfacción y la tranquilidad que les proporciona el saber que no están solas en la ardua labor docente. En la figura 30

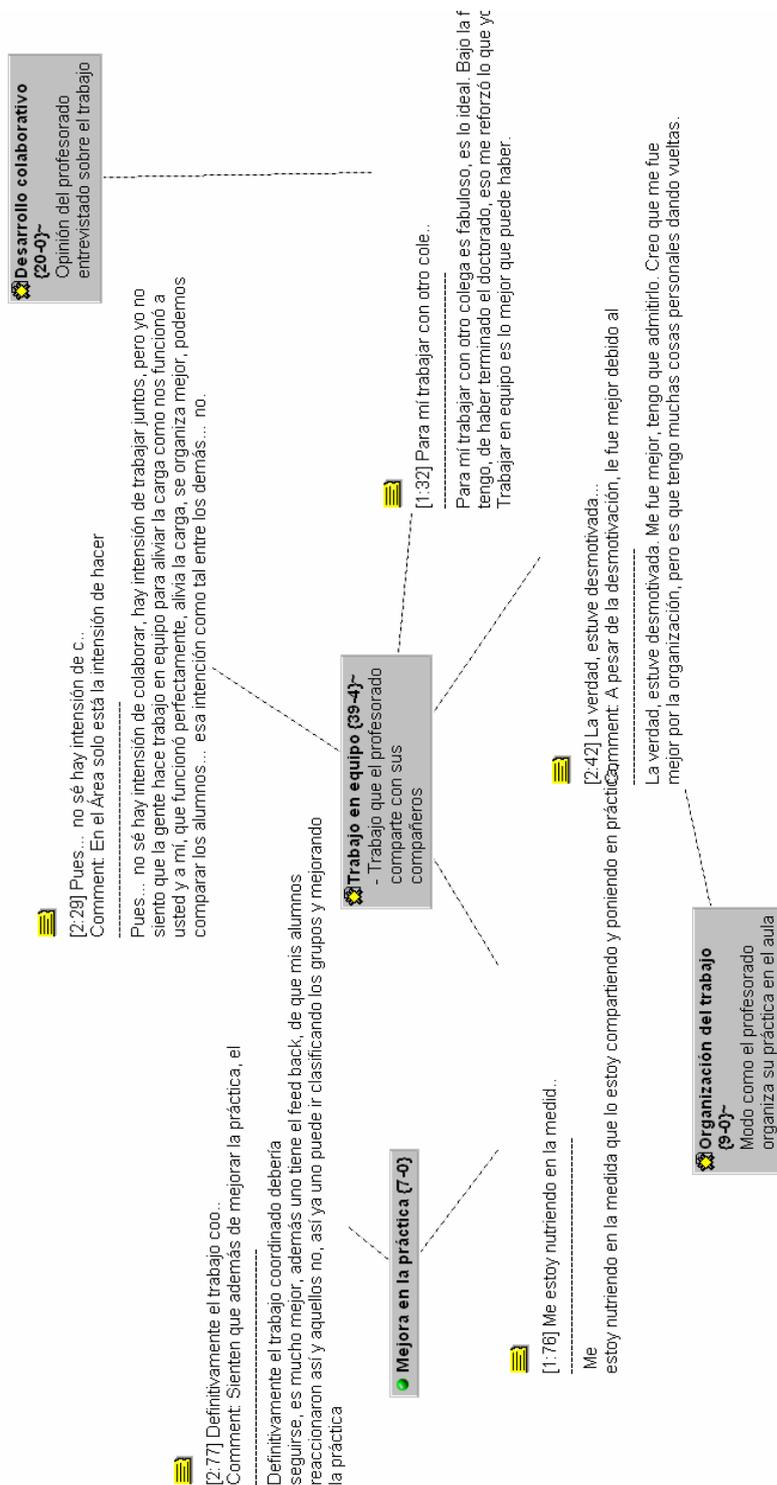


Figura 30. Trabajo colaborativo como herramienta para la mejora

Al trabajar en equipo, entre otras de las cosas que se comparten son los objetivos de cada profesor para con sus estudiantes; se llega a un consenso y todos trabajan para alcanzarlos. Es por esto que se relacionan los objetivos de los profesores con los objetivos compartidos, porque se considera, que en su mayoría, coinciden. Así se relacionan las categorías *Objetivos*, *Objetivos compartidos* y *Trabajo en equipo*. Se observa que, a todas luces están expresando que quieren mejorar en su práctica y quieren que sus alumnos mejoren en cuanto su actitud hacia la enseñanza, conocimientos, habilidades y destrezas. Piensan que los demás profesores, aunque muchos tienen los mismos objetivos, no trabajan en colaboración, pero al ver los resultados obtenidos por quienes si lo hacen, querrán hacerlo también. (ver figura 31)

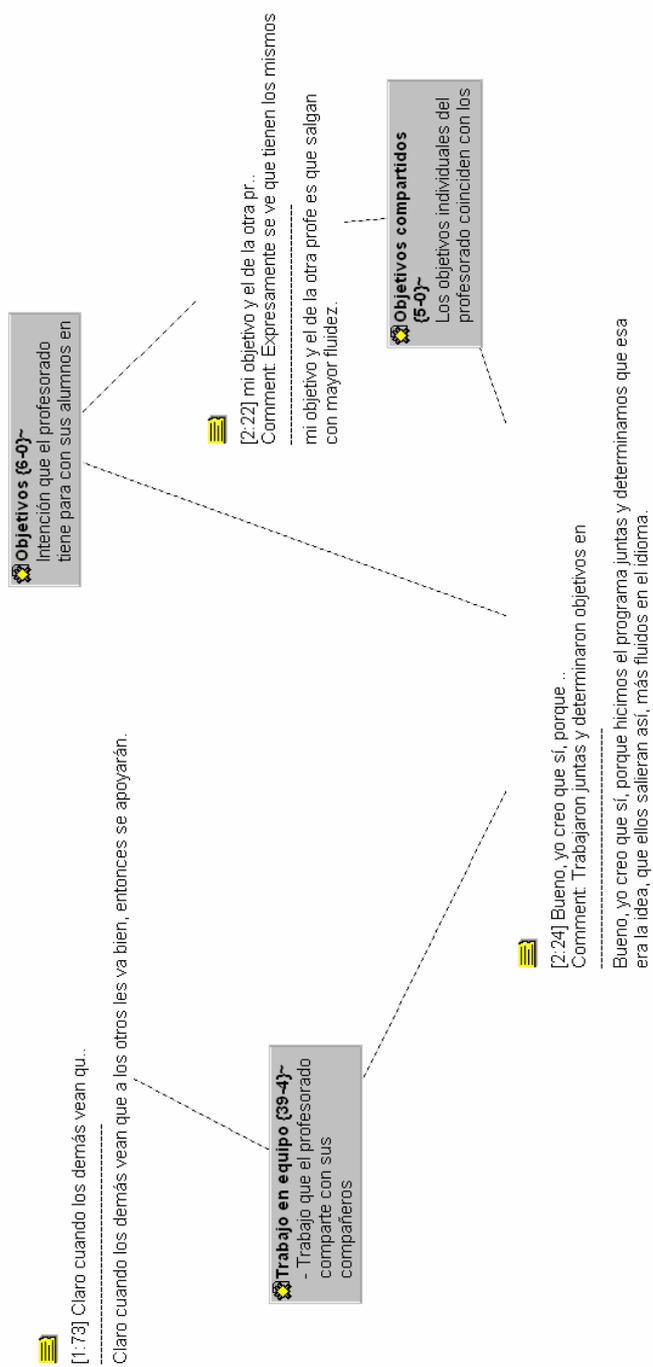


Figura 31. Objetivos compartidos y Trabajo en equipo

Durante este año, la *Investigación* está íntimamente relacionada con el trabajo colaborativo. Las profesoras realizaron investigaciones en equipo, desarrolladas en el aula, lo cual les reportó satisfacciones, al obtener como producto del trabajo, la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, la producción de artículos para revistas y comunicaciones para congresos. Por otra parte, disminuyó la incertidumbre e inseguridad proporcionándoles seguridad y tranquilidad. Afirman que la mejor manera de trabajar es en colaboración y quieren continuar trabajando de esta manera. (ver figura 32)

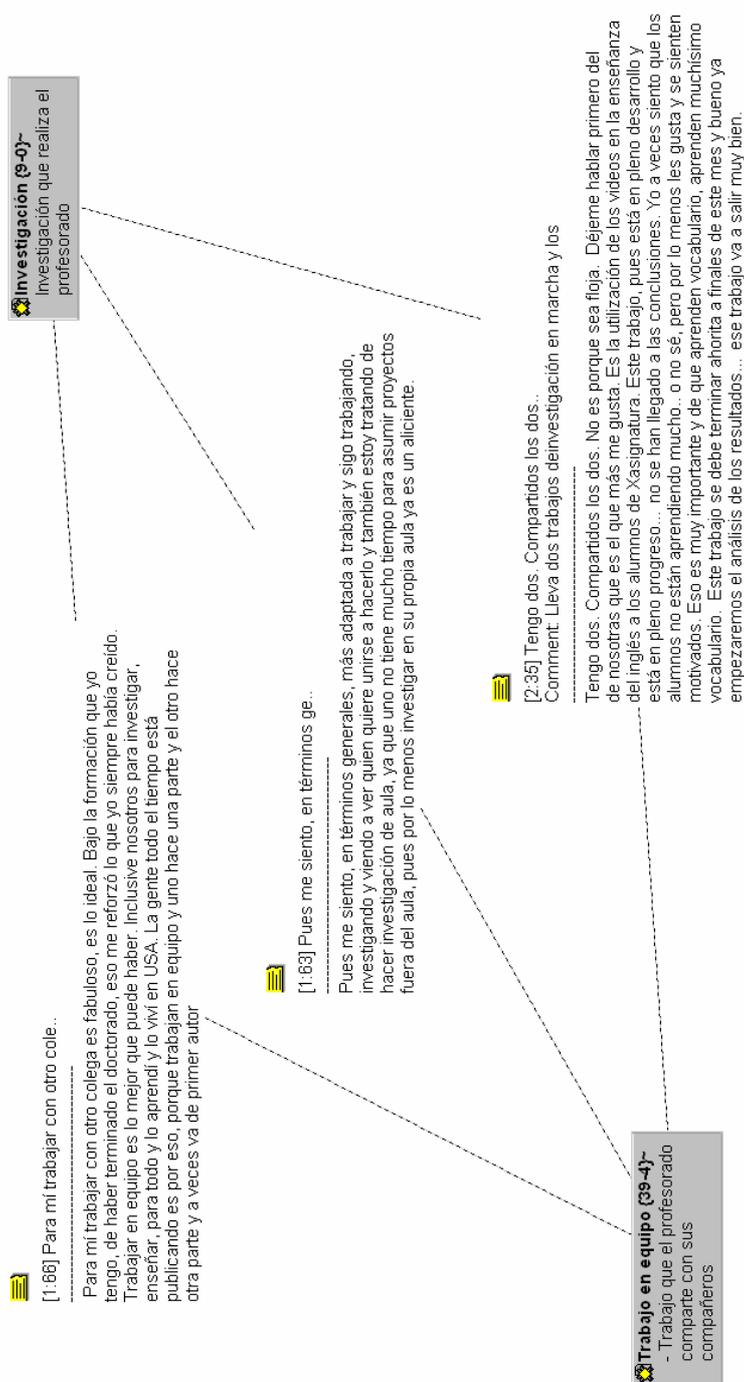


Figura 32. Investigación y Trabajo en equipo

Por tanto, puede observarse que el hecho de haber introducido el trabajo colaborativo en este pequeño grupo que aceptó trabajar de esta manera, fue determinante para todos los demás aspectos de la práctica del profesorado. Así lo demuestran las relaciones establecidas entre las categorías emergidas: la mayoría de estas está relacionada, con el trabajo en equipo. De manera que se puede concluir que las profesoras que trabajaron en colaboración están muy satisfechas con su crecimiento personal y profesional y la mejora de sus estudiantes.

Finalmente, está la dimensión *Elementos del currículo*. En esta segunda entrevista, se obviaron preguntas relacionadas con el currículo de la carrera puesto que no había cambiado en nada desde que se realizó la primera entrevista. Con respecto a las categorías *Contenidos*, *Secuencia de Contenidos*, *Actividades y Recursos*, se percibe que el hecho de haber elaborado el programa en equipo, implica una distribución y secuenciación acertada de contenidos, así como la selección consensuada de actividades y recursos. Además se observa la satisfacción que produjo el consenso. (ver figura 33)

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

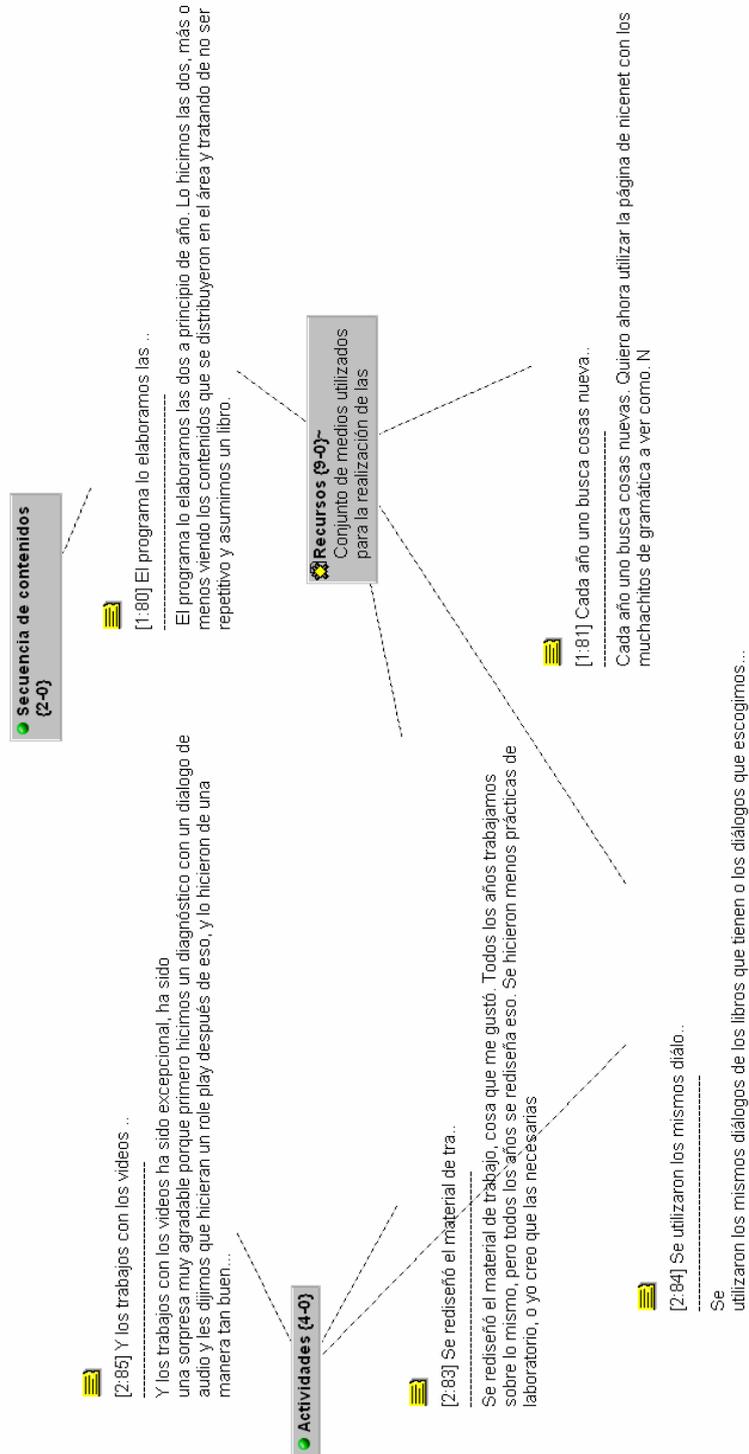


Figura 33. Secuencia de contenidos, Actividades y Recursos

6.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO

6.2.1 Análisis horizontal.

Para el momento de la elaboración de los programas (ver anexo 3), en la II Fase de la investigación, ya había comenzado en el Área de Inglés todo un movimiento en busca de la mejora de situaciones que inquietaban al profesorado, en primer lugar, como producto de las entrevistas realizadas por la autora de esta investigación, lo cual sugiere que provocó un proceso de reflexión en el profesorado, como ya se explicó anteriormente. Es decir, comenzaron a moverse varios elementos al mismo tiempo, lo cual facilitó en principio, el comienzo de tantos cambios que estarían por venir.

La finalidad de este análisis horizontal en la segunda etapa de la investigación, tiene como objetivo comparar los programas de las diferentes asignaturas de la especialidad, ubicados en cada uno de los años de la carrera, con el único fin de obtener una visión sobre el trabajo colaborativo en el Área de Inglés para el momento de la elaboración de estos programas.

El instrumento utilizado es el mismo aplicado en la primera fase de la investigación, por esta razón no se dan más detalles del mismo. Se ha considerado que para poder realizar una comparación con los programas de la primera fase, era necesario revisar las mismas áreas que se analizaron anteriormente y la base del análisis fue el cruce entre los indicadores del instrumento y los objetivos del currículo, así como la descripción de las asignaturas. Este segundo análisis se ha realizado bajo las mismas condiciones del análisis de la primera fase, con lo cual, se comienza con las asignaturas correspondientes al Área de Inglés, ubicadas en 2º año de la carrera: Inglés I, Gramática I y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I.

6.2.1.1 Análisis horizontal correspondiente a Inglés I,
 Gramática I, Experiencias para el Desarrollo de la Expresión
 Oral en Inglés I.

Cuadro 25. Análisis horizontal de los programas de 2º año. II fase

ÁREA	
Justificación	Los tres programas proponen procesos muy semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo situacional-funcional.
Objetivos	Los tres programas coinciden en proponer objetivos relacionados con los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas.
Contenidos	Los tres programas presentan los contenidos en relación con los objetivos del programa y se observa complementariedad entre ellos.
Secuencia de contenidos	En los tres programas, los contenidos están organizados en el mismo orden y estos se adecuan a las exigencias del currículo
Actividades	Los tres programas integran actividades y contenidos, con lo que se observa estrecha relación entre estas dos áreas.
Recursos	Dos de los programas integran los recursos con contenidos y actividades. El otro nombra algunos de los recursos a utilizar sin relacionarlos a los objetivos, contenidos y actividades.
Evaluación	Los tres programas presentan un plan similar de evaluación sin relacionarlo directamente con los objetivos y los contenidos

Fuente: Proceso de investigación

Al analizar el área la *Justificación* en estos tres programas, se percibe que todos los programas proponen procesos muy semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo, situacional, funcional planteado en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

El área de *Objetivos* se refiere a la relación de los programas con los objetivos que propone el currículo y con la descripción de las asignaturas. Al cruzar los objetivos de propuestos en los programas con el currículo, se observa que los tres programas coinciden en proponer objetivos relacionados con los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas.

La siguiente área evaluada es el área de *Contenidos*. Se observa que los tres programas presentan sus contenidos relacionados a los objetivos

propuestos en los correspondientes programas, además los contenidos de cada programa complementan los de los otros dos programas. En cuanto a la *Secuencia de contenidos*, se observa que en todos los programas, los contenidos están secuenciados en el mismo orden, por lo que se presume que al existir el mismo orden y complementariedad en los contenidos, el proceso de aplicación de los programas se verá beneficiado.

Con respecto al apartado *Actividades*, se observa que los tres programas presentan las actividades integradas a los contenidos, con lo cual, se infiere que están ya planificadas. Los *Recursos* a utilizar para desarrollar cada actividad, están integrados a las actividades y a los contenidos, en dos de los programas. El otro programa nombra los recursos sin relacionarlos con los Objetivos, Contenidos y Actividades.

Para finalizar, está la *Evaluación*, presentada en los tres programas como un plan de evaluación similar, no relacionado directamente con los objetivos y contenidos.

6.2.1.2 Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 3º año. II fase. Inglés II, Gramática II y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II.

Cuadro 26. Análisis horizontal de los programas de 3º año. II fase

ÁREA	
Justificación	Los tres programas proponen procesos muy semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo situacional-funcional. Además se percibe la intención de cubrir necesidades individuales y sociales de los estudiantes.
Objetivos	Ninguno de los tres programas plantea objetivos que se relacionen completamente con los objetivos del currículo. Uno plantea los objetivos de acuerdo a la descripción de la asignatura, pero los otros dos no toman en cuenta la totalidad de la descripción de las asignaturas.
Contenidos	Los tres programas presentan los contenidos en relación con los objetivos del programa y se observa complementariedad entre ellos.
Secuencia de contenidos	En los tres programas, los contenidos están organizados en el mismo orden y estos se adecuan a las exigencias del currículo. Por otra parte se observa complementariedad entre ellos.
Actividades	Dos de los programas integran actividades y contenidos, con lo que se observa estrecha relación entre estas dos áreas. El otro presenta las actividades sin relacionarlas a los contenidos.
Recursos	Dos de los programas integran los recursos con contenidos y actividades. El otro nombra algunos de los recursos a utilizar sin relacionarlos a los objetivos, contenidos y actividades.
Evaluación	Los tres programas presentan un plan similar de evaluación sin relacionarlo directamente con los objetivos y los contenidos.

Fuente: Proceso de investigación

Al analizar la *Justificación* de los programas correspondientes al 3º año de la carrera, se observa que los tres programas proponen procesos muy semejantes para la aplicación de los mismos, basándose en el enfoque comunicativo contemplado en las teorías de la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por otra parte, se percibe la intención, por parte del profesorado, de trabajar por cubrir necesidades individuales y sociales de los estudiantes.

Continuando con el siguiente apartado, se observa que los *Objetivos* planteados en los tres programas no se ajustan completamente a los objetivos planteados por el currículo. Con referencia a la descripción de las

asignaturas, uno de ellos no toma en cuenta el segundo módulo de la asignatura, con lo cual, no propone objetivos relacionados con este; el otro programa plantea un objetivo que no se corresponde a la descripción de la asignatura. Por el contrario, en el apartado de los *Contenidos* se observa que los tres programas presentan los contenidos en relación con los objetivos del programa y en cuanto a la *Secuencia de contenidos*, se percibe complementariedad entre ellos. Los contenidos están presentados en el mismo orden y cada programa hace énfasis en la habilidad que le corresponde, siempre abordando el mismo tema.

Siguiendo con el análisis, se observa que dos de los programas integran *Actividades y Recursos* con los contenidos. El otro programa presenta las actividades y los recursos sin relacionarlos a los objetivos y contenidos.

Finalmente, la *Evaluación* se presenta con un plan similar en los tres programas sin relacionarlo directamente con los objetivos y los contenidos. Por otra parte, se observa que los tres programas exponen algunos requisitos que los estudiantes debieron cumplir para la aprobación de las asignaturas.

6.2.1.3 Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 4º año. II fase. Inglés III, Literatura de Países Anglparlantes y Evaluación del Aprendizaje en Inglés.

Cuadro 27. Análisis horizontal de los programas de 4º año. II fase.

ÁREA	
Justificación	Uno de los programas correspondientes a este año, no fue entregado por el profesor de la asignatura. Los otros dos programas están fundamentados en el enfoque comunicativo de la lengua y los procesos propuestos son adecuados para la aplicación del programa.
Objetivos	Los dos programas disponibles coinciden en proponer objetivos relacionados con los objetivos del currículo. Uno de los programas no relaciona completamente sus contenidos con la descripción de la asignatura.
Contenidos	Los dos programas relacionan los contenidos con sus objetivos
Secuencia de contenidos	En los dos programas la secuenciación de contenidos es acorde con la ubicación de la asignatura en el currículo; sin embargo no puede establecerse una relación horizontal por cuanto las dos materias contemplan contenidos totalmente diferentes.
Actividades	Los dos programas integran actividades y contenidos, con lo que se observa estrecha relación entre estas dos áreas.
Recursos	Uno de los programas integra los recursos con contenidos y actividades. El otro nombra no contempla recursos a utilizar.
Evaluación	Uno de los programas integra la evaluación con los objetivos y contenidos. El otro presenta el plan de evaluación sin relacionarlo con los objetivos y contenidos.

Fuente: Proceso de investigación

Uno de los programas correspondientes a este año, no fue entregado por el profesor de la asignatura, en consecuencia, no pudo analizarse. Los otros dos programas ubican la asignatura en la carrera y fundamentan sus procedimientos para su aplicación en el enfoque comunicativo. En cuanto al área de *Objetivos*, los dos programas disponibles coinciden en proponer objetivos relacionados con los objetivos del currículo, sin embargo, uno de ellos no ajusta sus objetivos a la descripción de la asignatura, no presenta ningún objetivo relacionado al segundo módulo.

Con respecto al área de *Contenidos*, los dos programas relacionan sus contenidos con los objetivos del programa correspondiente. La *Secuencia de contenidos*, en los dos programas es acorde con la ubicación de la asignatura en el currículo de la carrera, sin embargo no puede haber

establecerse una relación horizontal de complementariedad debido a que las dos asignaturas contemplan contenidos totalmente diferentes. Es de suponer que el avance del estudiante en la asignatura Inglés III se vea complementado por el desarrollo de la otra asignatura.

En cuanto a las *Actividades*, los dos programas integran las actividades y los contenidos, estableciendo una estrecha relación entre estas dos áreas. Respecto a los *Recursos*, uno de los programas los integra con las actividades y los contenidos; el otro no contempla recursos a utilizar.

Finalizando con la *Evaluación*, Uno de los programas integra la evaluación con los contenidos. El otro programa presenta un plan de evaluación sin relacionarlo a los contenidos.

6.2.1.4 Análisis horizontal, correspondiente a los programas de 5º año. II fase. Inglés IV, Seminario de Cultura y Civilización de Países de habla Inglesa, Seminario de Traducción y Psicolingüística.

Cuadro 28. Análisis horizontal de los programas de 5º año. II fase

ÁREA	
Justificación	Uno de los programas correspondientes a este año, no fue entregado por el profesor de la asignatura. Los otros tres programas están fundamentados en el enfoque comunicativo de la lengua y los procesos propuestos son adecuados para la aplicación del programa.
Objetivos	Los tres programas disponibles coinciden en proponer objetivos relacionados, tanto con los objetivos del currículo, como con la descripción de las asignaturas.
Contenidos	Los tres programas disponibles relacionan los contenidos con los objetivos del programa.
Secuencia de contenidos	En los tres programas la secuenciación de contenidos es acorde con la ubicación de la asignatura en el pensum; sin embargo no puede establecerse una relación horizontal por cuanto las tres materias contemplan contenidos totalmente diferentes.
Actividades	Los tres programas integran actividades y contenidos, con lo cual se observa estrecha relación entre estas dos áreas.
Recursos	Dos de los programas integran los recursos con contenidos y actividades. El otro presenta una lista de recursos a utilizar.
Evaluación	Uno de los programas relaciona el plan de evaluación con los contenidos. Los otros dos presentan el plan de evaluación sin hacer referencia a los objetivos y contenidos de la asignatura.

Fuente: Proceso de investigación

Es importante señalar que este año, la universidad ofreció dos asignaturas optativas y no una sola como había ofrecido el año anterior. Esta es la razón por la cual en el análisis realizado en la primera fase de la investigación, había tres asignaturas en quinto año y ahora hay cuatro.

De esos cuatro programas, el Área de Inglés solamente recibió tres, el cuarto no fue entregado por el profesor de la asignatura. Los otros tres programas analizados están fundamentados en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas y los procesos propuestos son adecuados para la aplicación del programa.

En el área de los *Objetivos*, los tres programas coinciden en proponer objetivos relacionados con los objetivos del currículo y la descripción de las asignaturas. En cuanto a los *Contenidos*, los tres programas disponibles

presentan los contenidos relacionados con los objetivos de los programas respectivos; y la *Secuencia de contenidos* es acorde con la ubicación de la asignatura en el pensum, sin embargo no puede establecerse una relación horizontal por cuanto las tres materias contemplan contenidos totalmente diferentes.

Se observa que los tres programas integran las *Actividades* a los contenidos, con lo cual se establece una estrecha relación entre estas dos áreas, pero solamente dos de los programas integran los *Recursos* a los contenidos y a las actividades. El otro programa presenta una lista de recursos a utilizar sin relacionarlos a las actividades. Y en cuanto a la *Evaluación*, uno de los programas relaciona el plan de evaluación con los contenidos. Los otros dos presentan el plan de evaluación sin hacer referencia a los objetivos y contenidos de la asignatura.

6.2.2 Análisis vertical. II Fase.

6.2.2.1 Análisis vertical correspondiente a los programas de 2º-3º-4º y 5º año. Asignaturas: Inglés I, Inglés II, Inglés III, Inglés IV.

Cuadro 29. Análisis vertical de los programas de Inglés. II fase

ÁREA	
Justificación	Todos los programas presentan procesos semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo
Objetivos	Dos de los programas relacionan sus objetivos con los objetivos del programa y la descripción de la asignatura. Dos los relacionan parcialmente.
Contenidos	Los cuatro programas relacionan los contenidos a los objetivos de los respectivos programas.
Secuencia de contenidos	Se observa que los programas presentan una continuidad de contenidos con alternancia
Actividades	Dos de los programas relacionan las actividades con los contenidos. Uno presenta una lista de actividades sin relacionarla a los contenidos y el otro no presenta actividades
Recursos	Dos de los programas relacionan los recursos con los objetivos, contenidos y actividades. Uno presenta una lista de recursos sin relacionarla a los objetivos, contenidos y actividades. Uno no presenta recursos
Evaluación	Tres de los programas no presentan evaluación diagnóstica. Los cuatro tienen un plan de evaluación similar: presentan evaluación sumativa ponderada y cualitativa, también ponderada, todas con un 10%.

Fuente: Proceso de investigación

En la *Justificación*, los cuatro programas ubican las asignaturas en la carrera y presentan procesos semejantes para su aplicación, basados en el enfoque comunicativo-funcional. A su vez, al analizar los *Objetivos* se observa que dos de los programas relacionan sus objetivos con los objetivos del programa y la descripción de las asignaturas. Los otros dos los relacionan parcialmente: uno no toma en cuenta el segundo módulo de la asignatura y el otro incorpora un objetivo que no se relaciona con la descripción de la asignatura. Podría pensarse que el profesor de esa asignatura considera necesario incorporar ese tema al programa como parte de la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a los *Contenidos*, los cuatro programas relacionan los contenidos a los objetivos de los respectivos programas y presentan una *Secuencia de contenidos* con alternancia, es decir, Inglés I tiene continuidad en Inglés III. Inglés II tiene continuidad en Inglés IV. En los apartados de *Actividades* y *Recursos*, se observa que dos de los programas los presentan en estrecha relación con los contenidos. Uno de los programas los presenta en una lista sin relacionarlos a los contenidos y el otro no presenta ni actividades, ni contenidos.

La *Evaluación* también presenta ciertas diferencias entre los programas: todos muestran un plan similar de evaluación, sin embargo, uno de ellos no presenta evaluación diagnóstica.

6.2.2.2 Análisis vertical, correspondiente a los programas de 2º y 3º-año. Asignaturas: Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral del Inglés I y Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II.

Cuadro 30. Análisis vertical de Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés. II fase.

ÁREA	
Justificación	Los dos programas presentan procesos semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo y presentan relación con los procesos propuestos para la aplicación del mismo
Objetivos	Los dos programas presentan relación entre los objetivos propuestos y los objetivos del currículo, así como la descripción de las respectivas asignaturas
Contenidos	Los dos programas relacionan los contenidos con los objetivos del programa
Secuencia de contenidos	Se observa que los programas presentan continuidad de contenidos en ambos módulos.
Actividades	Los dos programas relacionan las actividades con los contenidos referentes al módulo de expresión y comprensión oral.
Recursos	Los dos programas presentan una lista de recursos que no están relacionados directamente con los contenidos y actividades.
Evaluación	Uno de los programas presenta evaluación diagnóstica, el otro no. Los dos presentan un plan de evaluación que no se relaciona directamente con objetivos y contenidos. Sin embargo, coinciden en que ambos tienen evaluación cuantitativa ponderada con un 90% y cualitativa ponderada con un 10%

Fuente: Proceso de investigación.

La *Justificación* de estos dos programas plantean procesos semejantes para la aplicación de los mismos, con base en el enfoque comunicativo de la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas y relacionando los procesos coherentemente para su aplicación. Los *Objetivos* de los dos programas se presentan en relación con los objetivos propuestos por el currículo y la descripción de las asignaturas, respectivamente. También se observa que los *Contenidos* de los dos programas se relacionan con los objetivos de los mismos y la *Secuencia de*

los contenidos presenta continuidad en ambos módulos: comprensión y expresión oral y fonética del inglés.

Las *Actividades* están directamente relacionadas con los contenidos de las asignaturas y los Recursos, en ambos programas, están presentados en listas sin relacionarlos a las actividades. En cuanto a la *Evaluación*, los dos programas muestran un plan de evaluación similar, incluyendo la ponderación de los diferentes tipos de evaluación a lo largo del proceso; la diferencia está en que uno propone evaluación diagnóstica y el otro no.

6.2.2.3 Análisis vertical, correspondiente a los programas de 2º-3º-año. Asignaturas: Gramática I y Gramática II

Cuadro 31. Análisis vertical de los programas de Gramática. II fase

ÁREA	
Justificación	Los dos programas presentan procesos semejantes para su aplicación, basándose en el enfoque comunicativo
Objetivos	Uno de los programas relaciona sus objetivos con los objetivos del currículo y la descripción de la asignatura. El otro los relaciona parcialmente a los objetivos del currículo y a la descripción de la asignatura
Contenidos	Los dos programas relacionan los contenidos con los objetivos del programa
Secuencia de contenidos	Se observa que los programas presentan continuidad de contenidos
Actividades	Los dos programas relacionan las actividades con los contenidos
Recursos	Los dos programas relacionan recursos implicados con los objetivos, contenidos y actividades.
Evaluación	Los dos presentan un plan de evaluación que no se relaciona directamente con objetivos y contenidos. Sin embargo, coinciden en que ambos tienen evaluación cuantitativa ponderada con un 90% y cualitativa ponderada con un 10%

Fuente: proceso de investigación

Al analizar estos dos programas se observa que en el área de la *Justificación*, los dos programas ubican a la asignatura en la carrera y presentan procesos semejantes para su aplicación, teniendo como base el enfoque comunicativo. Sus *Objetivos* presentan ciertas diferencias en sus planteamientos: uno de los programas los relaciona con los objetivos del programa y la descripción de la asignatura, mientras que el otro sólo los relaciona parcialmente al no tomar en cuenta el segundo módulo planteado en la descripción de la asignatura.

En relación a los *Contenidos*, los dos programas los relacionan a los objetivos del programa y la *Secuencia de contenidos* muestra continuidad lógica.

Como puede observarse, en esta oportunidad, para el momento de la elaboración de los programas se percibe más comunicación entre el grupo de profesores del Área de Inglés, que en la oportunidad anterior, por cuanto,

aunque todavía persisten diferencias en algunos planteamientos de los programas, se observa que se han hecho comunes varios aspectos para la mayoría de los programas.

En cuanto a las demás asignaturas, no puede establecerse una comparación vertical, por cuanto su naturaleza es totalmente diferente y no tiene sentido realizarla, si se tiene en cuenta el objetivo de este análisis.

6.3 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Este cuestionario se aplicó solamente a los estudiantes de 2º año de la carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira (ver anexo 3), debido a que el programa de trabajo colaborativo se ejecutó con profesores de 2º año, de manera que se consideró que los únicos estudiantes que podrían percibir algún cambio en cuanto al trabajo de los profesores, serían estos. El instrumento utilizado en esta segunda fase de la investigación fue el mismo aplicado en la primera fase, con ligeros cambios de discurso con el fin de dirigirlo solamente a 2º año y no de manera general, como se realizó el primero.

6.3.1 Dimensión: Acción docente

Cuadro 32. Resumen de la Dimensión: Acción Docente. Alumnos del 2do. Año de la Carrera de Educación, Mención Inglés. Después del Programa. ULA – Táchira.

Categorías	TED	ED	DA	TDA
	%	%	%	%
Vocación del Profesorado	2.19	10.31	60.00	27.50
Responsabilidad	0.78	7.82	53.12	38.28
Formación Profesional	1.56	1.56	62.50	34.38

Categorías	Items	Escala				Estadísticos	
		1	2	3	4	Me	DE
Vocación del Profesorado	5	05	10	15	20	15.6	2.4
Responsabilidad	4	04	08	12	15	9.9	1.6
Formación Profesional	1	01	02	03	04	3.3	0.6

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum

Total Dimensión	10	10	20	30	40	28.9	3.6
-----------------	----	----	----	----	----	------	-----

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Vocación del Profesorado	05	20
Responsabilidad	04	15
Formación Profesional	01	04

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

De los resultados obtenidos se puede observar que en lo que se refiere a la *Vocación del Profesorado*, el promedio de respuestas (Me) está ubicado entre las escalas de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo cual sugiere que los estudiantes aprecian que los profesores de 2º año sienten gusto por su actividad docente, les facilitan el aprendizaje y trabajan para promover profesionales reflexivos. En cuanto a la categoría *Responsabilidad*, el promedio de respuesta se ubicó entre las escalas en desacuerdo y de acuerdo, ligeramente más cercana a la escala de acuerdo, si se compara con el resultado del primer cuestionario, pero igual se infiere que los alumnos dudan de si los profesores cumplen o no con su responsabilidad en el salón de clase.

Finalmente en esta dimensión, la última categoría que se analizó es la *Formación profesional*, con lo cual se infiere que los estudiantes aceptan y reconocen que los profesores que conforman el Área de Inglés están bien preparados para su labor docente.

6.3.2 Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés

Esta dimensión recoge la percepción de los estudiantes de 2º año, sobre la carrera en cuanto a la organización del trabajo docente de los profesores del Área. Agrupa las categorías *Trabajo en equipo*, *Objetivos compartidos*, *Organización del trabajo* y *Relación con los colegas*. El cuadro 33 presenta los resultados obtenidos:

Cuadro 33. Resumen de la Dimensión: Trabajo en el Área de Inglés. Alumnos del 2do. Año de la Carrera de Educación, Mención Inglés. Después del Programa. ULA – Táchira.

Categorías	TED	ED	DA	TDA
	%	%	%	%
Trabajo en Equipo	1.56	7.81	67.19	23.44
Objetivos Compartidos	3.13	12.50	71.86	12.50
Organización del Trabajo	6.25	28.13	48.44	17.19
Relación con Colegas	3.12	17.97	57.81	21.10

Categorías	Items	Escala				Estadísticos	
		1	2	3	4	Me	DE
Trabajo en Equipo	1	01	02	03	04	3.1	0.6
Objetivos Compartidos	1	01	02	03	04	2.9	0.6
Organización del Trabajo	2	02	04	06	08	5.5	1.3
Relación con Colegas	2	02	04	06	08	5.9	1.1
Total Dimensión	10	10	20	30	40	17.5	2.8

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Trabajo en equipo	01	04
Objetivos compartidos	01	04
Organización del trabajo	02	08
Relación con los colegas	02	08

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

Puede observarse que la tendencia central de las opiniones de los estudiantes de 2º año, en cuanto a la categoría *Trabajo en equipo*, se ubica en la escala de acuerdo, de lo cual se infiere que los alumnos piensan que los profesores si organizan su trabajo en equipo. Las respuestas para la categoría *Objetivos compartidos*, *Organización del trabajo* y *Relación con los colegas* se ubican muy cerca de la escala de acuerdo, con lo cual, se percibe que los estudiantes piensan que el profesorado tiene objetivos en común para con sus estudiantes, organizan el trabajo en equipo y tienen relaciones armoniosas entre sí, probablemente en ocasiones no tengan una percepción diferente, debido a que no están totalmente de acuerdo con los planteamientos.

6.3.3 Dimensión: Elementos del currículo.

Esta dimensión agrupa las categorías que hacen referencia al currículo en acción, en cuanto al trabajo de los profesores en la formulación de los *Objetivos*, *Contenidos*, *Actividades*, *Secuenciación de contenidos*, el uso de los *Recursos* y la *Evaluación* de las diferentes asignaturas vistas en el año que está terminando: 2º año. Se consideró importante valorar estos elementos por cuanto reflejan el trabajo de los profesores como grupo. El cuadro 34 muestra los resultados obtenidos.

Cuadro 34. Resumen de la Dimensión: Elementos del Currículo. Alumnos del 2do. Año de la Carrera de Educación, Mención Inglés. Después del Programa. ULA – Táchira.

Categorías	TED	ED	DA	TDA
	%	%	%	%
Currículo en Acción	1.56	3.13	53.13	42.19
Objetivos	3.13	32.81	51.56	12.50
Contenidos	6.25	22.66	63.28	7.82
Actividades	0.00	3.13	68.75	28.13
Secuencia de Contenidos	0.00	25.00	57.81	17.19
Recursos	25.00	26.56	31.25	17.19
Evaluación	10.94	25.00	45.31	18.75

Categorías	Ítems	Escala				Estadísticos	
		1	2	3	4	Me	DE
Currículo en Acción	1	01	02	03	04	3.4	0.6
Objetivos	1	01	02	03	04	2.7	0.7
Contenidos	4	04	08	12	16	10.9	1.8
Actividades	1	01	02	03	04	3.3	0.5
Secuencia de Contenidos	1	01	02	03	04	2.9	0.7
Recursos	1	01	02	03	04	2.4	1.1
Evaluación	1	01	02	03	04	2.7	0.9
Total Dimensión	10	10	20	30	40	28.3	3.5

Categorías	Valor mínimo	Valor máximo
Currículo en acción	01	04

Objetivos	01	04
Contenidos	04	16
Actividades	01	04
Secuencia de contenidos	01	04
Recursos	01	04
Evaluación	01	04

Fuente: Datos primarios. Cálculos propios/Cuestionario aplicado.

Se puede observar que con respecto a la categoría *Currículo en acción*, el promedio de respuestas se ubica entre las escalas de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo cual indica que los estudiantes están de acuerdo con la distribución de las asignaturas a lo largo de la carrera. En cuanto a los *Objetivos*, la tendencia central de las opiniones esta cercana a la escala de acuerdo, por lo que se percibe que los estudiantes están ligeramente de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos durante ese 2º año. Referente a los *Contenidos*, el promedio de respuestas está entre las escalas en desacuerdo y de acuerdo, pero más cercana a de acuerdo, lo cual indica una respuesta ligeramente favorable con respecto a la distribución de los contenidos en las diferentes asignaturas; esta respuesta se repite para la categoría *Secuencia de contenidos*, por lo cual se infiere que los estudiantes opinan que en ciertas ocasiones se complementan los contenidos entre las materias correspondientes a 2º año.

No es éste el caso en la categoría de las *Actividades*. Allí, el promedio de respuestas está ubicado entre las escalas de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que indica que los estudiantes piensan que las actividades están bien relacionadas con los objetivos de los programas correspondientes a este año, pero no así los *Recursos* utilizados para desarrollar los contenidos. El promedio de respuestas indica que en su opinión, los estudiantes de 2º año consideran que los recursos tecnológicos del Área no se tan utilizan adecuadamente como se podría y de la *Evaluación* piensan que conocen medianamente los criterios de evaluación de estas asignaturas, ya que la tendencia central de las opiniones se ubica cercana a la respuesta de acuerdo.

Si se hace una comparación con las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado antes de la aplicación del programa de trabajo colaborativo, se observa en líneas generales, que la percepción de los estudiantes con respecto de la actuación docente de los profesores, después de la aplicación del programa, ha mejorado ligeramente

7. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Una vez acabado el período de aplicación del programa de trabajo colaborativo y analizados los resultados de la información obtenida por medio de los tres instrumentos presentados en el apartado anterior, se busca la convergencia con el fin de determinar si el programa aplicado provocó algún cambio en las personas implicadas en él.

Fruto de todo ello, se puede establecer que: los profesores centran sus actividades en tratar de mejorar su práctica, de transmitir a los estudiantes el valor de ser buenos profesores, con lo cual piensan que están cumpliendo con su *responsabilidad*, cosa que además hacen con gusto; sin embargo, los estudiantes, aunque perciben el gusto de los profesores por su práctica, dudan del cumplimiento de la responsabilidad por parte de los profesores. Por otra parte, los programas reflejan que para su elaboración, los profesores se comunicaron y llegaron a un consenso que les permitió revisar el currículo y dejar plasmado en los programas la dirección de su trabajo hacia el crecimiento de la persona como ser integral, lo cual indicaría que están cumpliendo con la gran responsabilidad de trabajar por el alumno, es decir los *objetivos* de los programas se ajustan a los objetivos del currículo y a la descripción de las asignaturas, con lo cual “el compromiso profesional está referido a aquella actitud del docente que le permite dirigir su trabajo hacia un fin social y educativo valioso de cuyo logro se responsabiliza” (Fernández 2006:10)

Se deduce que, al existir ya en el profesorado el sentido de vocación y responsabilidad por su labor docente, como en efecto lo expresaron, sólo faltaba el incentivo de la colaboración para sentirse motivados, no solamente

a cumplir con un “trámite administrativo”, sino a volcar su pasión por el trabajo, utilizando la comunicación como medio para solucionar problemas que, posiblemente aparecen debido al aislamiento. Imbernón (1998), afirma que “el profesorado experimentado necesita, para analizar su práctica, poder establecer comunicaciones intersubjetivas con los compañeros, que le permitan superar crisis que aparecen a lo largo de la profesión y a la vez analizar los elementos de mejora que se pueden introducir en la práctica” (p. 64). De manera pues, que en este caso, se considera la comunicación, elemento esencial de la colaboración, clave para la mejora.

Las profesoras entrevistadas reconocen que la mayoría de los inconvenientes surgidos en la práctica se superan fácilmente con la asistencia del compañero de trabajo. Se percibe también que el *trabajo en equipo* sirve como estímulo para cumplir con las responsabilidades propias de la práctica profesional; sólo el hecho de sentir el compromiso de trabajo establecido con los compañeros es un estímulo que les conduce a la colaboración, lo cual les agradó y lo consideran razón suficiente para continuar trabajando en colaboración. Al respecto, Ferreres e Imbernón (1999), afirman que cuando los profesores ven progresos se sienten fortalecidos y se encuentran en mejores condiciones para continuar con la mejora. Ese trabajo en equipo se traslada a la elaboración de los programas y a las otras actividades propias de la labor docente, en los cuales puede observarse claramente el consenso conseguido en el grupo. Por otra parte, los alumnos coinciden con la apreciación de los profesores, opinan que durante este año el trabajo estuvo organizado y realizado en equipo.

Como producto de su experiencia de trabajo reciente, las profesoras que trabajaron en colaboración estuvieron de acuerdo con los objetivos que se propusieron alcanzar en su práctica, para lo cual se comunicaron y lograron el consenso necesario para trabajar hacia la misma meta; los programas son un documento que evidencia la presencia del trabajo en equipo, en su mayoría plantean objetivos que coinciden con los objetivos del currículo y con la descripción de las asignaturas, de manera que se

evidencia la convergencia de los objetivos de los profesores con los objetivos del currículo. En contraposición, los estudiantes sienten que los profesores cumplen parte de los objetivos y no completamente, como deberían hacerlo. Podría inferirse que el tiempo de trabajo colaborativo de los profesores de 2º año no se extendió lo suficiente como para que pudiera ser percibido, en su totalidad, por los estudiantes.

Las entrevistas reflejan que el *trabajo en equipo* incide directamente en la *organización del trabajo*, haciéndolo más productivo y llevadero, inclusive en situaciones personales difíciles que los profesores deben afrontar. Por otra parte, se presume que el profesorado siente gusto cuando organiza el trabajo en colaboración, ya que los compañeros actúan como cuña que proporciona tranquilidad y seguridad. Al compartir sus experiencias y reflexionar sobre ellas pueden sentir el apoyo o la crítica bien entendida por parte de los compañeros y sentir la tranquilidad de haber realizado un buen trabajo o la necesidad de introducir cambios para mejorar la situación que se les plantea; en todo caso, no se sienten solos, lo cual da seguridad y apoyo. Por su parte, los programas demuestran que para el momento de su elaboración, el profesorado, en general, planificó y organizó en colaboración el trabajo que realizaría durante el año que estaba por comenzar. Se percibe la presencia de unificación de criterios, como ejemplo puede mencionarse la unicidad existente en los programas cuando de organización de los contenidos, las actividades y los recursos se trata. En la mayoría de los programas, los contenidos están organizados en el mismo orden (en programas del mismo año), con lo cual se observa la complementariedad de los mismos; entre los programas de diferentes años, también puede observarse continuidad entre estos. Para los estudiantes, los profesores de 2º año, en muchas ocasiones, sí organizan el trabajo en equipo. Es decir que los resultados de las entrevistas a profesores, análisis de los programas y las respuestas de los estudiantes coinciden en que el trabajo está organizado en colaboración.

En resumen, después de la aplicación del programa de trabajo colaborativo a los profesores de 2º año de la carrera de Educación, Mención Inglés de la ULA Táchira, se puede decir que:

- El trabajo realizado por los profesores del Área de Inglés durante este año lectivo es un trabajo colaborativo, que apenas comienza y que ha generado entusiasmo en el profesorado que intervino en el programa.
- El profesorado es conciente de que, si bien es importante el trabajo colaborativo, es más importante aún mantenerlo, ya que genera seguridad y tranquilidad, elevando así el grado de satisfacción del profesorado.
- El trabajo colaborativo del profesorado del Área de Inglés, favorece el desarrollo del currículo, al existir organización, complementariedad y continuidad entre las diferentes asignaturas.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del currículum
