

¿Revisión curricular permanente? ¿Interdisciplina?

La investigación-acción tiene la palabra

Introducción

Conjuntamente con miembros del Departamento de Formación Docente, docentes-investigadores del Departamento de Lenguas Extranjeras venimos trabajando en pos del mejoramiento de la formación de nuestros futuros graduados.

Con la reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés, ajustado a los lineamientos emanados de la nueva Ley Federal de Educación, no se consiguió solucionar el problema de la ya insuficiente articulación inter-cátedras, puesto que no estaban dadas aún las condiciones necesarias para producir cambios que condujeran a una estructura interdisciplinar. A pesar de ello, el intercambio dialéctico y la negociación entre quienes nos hallamos involucrados en este proyecto nos han permitido delinear acciones tendientes a una mejor vinculación entre disciplinas.

Marcos referenciales

Para el abordaje de esta problemática seguimos el modelo curricular crítico y emancipador inaugurado por Carr, Kemmis y Grundy que propone el paradigma de la Investigación-Acción (I-A). La I-A es “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a (sic) mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.” (Carr, et al., citado por Contreras Domingo, 1994: 8-9).

A diferencia de la investigación convencional, la I-A convierte a la práctica en objeto de investigación y su fin primordial es contribuir a mejorarla sin desmerecer y sin dejar de lado los aportes que brinda la teoría. La característica esencial de la I-A es poner a prueba nuevas ideas en la práctica como una forma no sólo de mejorar, sino además, de incrementar el conocimiento del investigador acerca del

Graciela Adámoli
Celia M. Coll
Araceli Fernández
Silvia C. Roncero
Enrique Basabe
Miriam Germani
Lucía Rivas
pag. 361-366

currículum, la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite una forma de trabajo en la que se unen teoría y práctica en un todo: *ideas en acción*. (Kemmis y McTaggart, citados por Nunan, 1988: 148)

Con la I-A, que para nuestros propósitos es ineludiblemente interdisciplinaria, buscamos construir sobre lo que se está haciendo en lugar de destruir lo viejo para reemplazarlo por lo nuevo. La responsabilidad se pone en manos de los docentes quienes, concientizados de que el cambio es posible, se conciben como intelectuales transformadores y críticos que redefinen la vida en el aula.

Pero la I-A trasciende el ámbito educativo; no sólo transforma las prácticas educativas individuales, sino que constituye un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Como tal, la búsqueda ha de ser continua ya que la interacción humana y la intervención social son procesos que se construyen de manera permanente y que demandan un esfuerzo de colaboración. Es por este motivo que la docencia no debe restringirse al aula porque educar es una actividad pública y social que afecta a la comunidad toda.

Cabe señalar, por otra parte, que como docentes nos formamos en un mundo moderno que modeló nuestra forma de trabajar, nuestras convicciones y expectativas. Pero estamos comenzando a habitar un mundo postmoderno desestabilizante, caracterizado especialmente por su inestabilidad y ambigüedad intrínsecas.

Hargreaves (1996: 73-74) postula la *compresión de tiempo y espacio*, y en especial la falta de tiempo, como uno de los factores de la postmodernidad que más impulsa a las personas hacia soluciones superficiales y al simple mantenimiento de las apariencias, con los consecuentes errores, ineficiencia y falta de calidad. Todo lo cual no deja de generar una intolerable sobrecarga, sentimientos de culpabilidad, incremento del estrés y una permanente insatisfacción por la incapacidad de conseguir metas.

Siempre siguiendo al mencionado autor, asistimos a lo que se ha dado en llamar *el final de las certezas*, a la instalación ubicua de la duda, a la pérdida de credibilidad en la certeza moral y científica. Ante un conocimiento científico cada vez más provisional, naufraga también la validez de un currículum basado en el saber dado y en hechos indiscutibles. Y aun el fin moral último de la educación suscita agudos cuestionamientos.

Hoy la certeza científica está siendo remplazada por la *certeza situada*, es decir que, en nuestro caso, en tanto colectividad, los profesores y otras personas podemos extraer un importante caudal de información relevante a partir de la puesta en común de nuestro propio conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que éste nos plantea.

También asistimos a la instauración del *mosaico móvil*, que nuclea, entre otras, características de las organizaciones postmodernas tales como la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, la orientación hacia la resolución de problemas y el compromiso.¹

1-Para profundizar el análisis de estas paradojas postmodernas, véase Hargreaves (1996: 73-116).

Hipótesis de trabajo

La organización de tipo mosaico móvil en el nivel universitario resultaría una cultura de colaboración abierta a la interdisciplinariedad.

¿Cómo vislumbramos el *mosaico móvil* en educación, particularmente en el nivel universitario en que nos toca actuar? Con límites departamentales más permeables (por ejemplo, los profesores perteneciendo a más de un departamento) y liderazgos intra e interdepartamentales. Es obvio que la natural resistencia al cambio genera respuestas defensivas en pro de preservar el status quo de las asignaturas y los departamentos –*balcanización* que, según **Hargreaves (1996: 235-263)**, ha caracterizado a las organizaciones modernas, reforzando todavía más la burocracia intermedia. Se torna imperativo contrarrestar esta tendencia, puesto que sólo logra paralizar la capacidad de perfeccionamiento de la organización, ahogando y atrofiando las posibilidades de profesores y alumnos de aprender unos de otros y privándolos de una educación más rica y de mejor calidad.

Inmersos en las *culturas de colaboración* –como las denomina **Hargreaves (1996: 218-221)**–, es mucho más probable que podamos promover el cambio, la fuerza y la confianza necesarias como para interactuar con los responsables de las innovaciones y reformas curriculares de modo de evitar que nos sean totalmente impuestas, y lograr que finalmente las distintas disciplinas del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés dejen de funcionar como compartimentos estancos y contribuyan a una sólida formación de nuestros graduados.

Objetivos

Deseamos introducir modificaciones que adecuen nuestra práctica a las demandas de una sociedad y un mercado de trabajo postmodernos, forjando estructuras más flexibles y permeables, trabajando con un genuino espíritu de cooperación y dispuestos a una revisión continua de nuestra tarea.

A la manera de las *culturas de colaboración* antes mencionadas, hemos emprendido el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva, a fin de ampliar nuestra práctica críticamente, tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda continua del perfeccionamiento.

También nos hemos propuesto la readecuación y articulación mutua, a fin de lograr una mayor funcionalidad y significatividad de los contenidos que se abordan en nuestras asignaturas.

Finalmente, pretendemos llevar a cabo el análisis y revisión permanente del diseño curricular del Profesorado de Inglés, centrándonos en:

- *La intensificación de la recurrencia² intra- e inter-cátedras
- *La coordinación tanto horizontal como vertical entre distintas disciplinas.
- *La evaluación permanente de las cátedras, con especial énfasis en los

2-Noción extraída de Pruzzo (1999: 66-67), quien la define como "un retorno a conceptos ya analizados", como estrategia programada intercátedras para evitar desfases temporales y en vistas a la optimización de los aprendizajes.

sistemas de evaluación que se implementan.

Los objetivos que anteceden están redactados de manera general y abierta, de modo que permitan su reformulación y adaptación a la luz de los resultados que se vayan obteniendo en cada una de las instancias de la espiral de la I-A.

Con la implementación de este proyecto, esperamos:

- *Efectuar el pertinente replanteo de contenidos curriculares
- *Optimizar o redistribuir los tiempos curriculares disponibles
- *Utilizar más eficientemente los recursos y materiales disponibles
- *Responder oportunamente a las nuevas demandas del medio y de los tiempos que corren.

Cabe reiterar que, si bien la estructura interdisciplinaria no quedó orgánicamente plasmada en el nuevo Plan de Estudios, se está logrando una cada vez mayor adaptabilidad y flexibilidad, siendo el intercambio dialéctico instaurado otro ingrediente que se suma para contribuir a morigerar la *balcanización* de la estructura departamental y coadyuvar en la consecución de una más eficiente utilización de los tiempos curriculares.

Metodología, instrumentos y técnicas

La continuidad en la I-A adopta la forma de espirales de acción-observación-reflexión-nueva acción. Ya había sido concebida por Lewin como una espiral de ciclos, que luego amplió Kemmis y perfeccionó Elliott. Cada espiral incluye las siguientes fases o ciclos:

- A) Se diagnostica una situación práctica a ser mejorada.
- B) Se analiza esta situación y se recogen datos.
- C) Se analizan los datos reflexionando sobre los mismos.
- D) Se formula y lleva a cabo un plan de acción con el fin de mejorar la situación.
- E) Se observan y documentan los efectos de la acción, efectos que pueden dar lugar a una nueva situación o a una redefinición de la anterior.
- F) Se procede a la recolección de nuevas evidencias.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, desde cada una de las cátedras se utilizan diferentes instrumentos y variedad de fuentes. Además del mismo Plan de Estudios, los programas de las asignaturas y otros documentos valiosos en cuanto a la información que proporcionan, nuestra indagación se centra fundamentalmente en los testimonios que proporcionan los alumnos. Imbuidos de los principios éticos de la I-A, se realiza, previo a la solicitud de información, una explicación pormenorizada de nuestras intenciones y expectativas, solicitando a los estudiantes colaboración y respetando el deseo de quienes no desean participar. Ya sea a través de encuestas, entrevistas grabadas, portafolios evaluativos, observaciones formales e informales, y sin desmedro de la utilización de datos cuantitativos, la información obtenida resulta amplia, rica y variada. Ella se traduce luego en distintas categorías de análisis que son examinadas a fin de efectuar un estudio de índole cualitativo-interpretativa cuyos resultados posteriormente se corroboran y validan por medio de diversos procedimientos de triangulación.

Conclusiones parciales

Las comprobaciones realizadas a partir de los cambios ya instrumentados dan cuenta de una recepción favorable por parte de los alumnos que advierten importantes puntos de recurrencia entre asignaturas, especialmente en el caso de Lengua II, Gramática II y Fonética II, involucradas en este proyecto desde su inicio. No obstante, se señalan aspectos susceptibles de mejoramiento. Por ello, se han flexibilizado en la medida de lo posible fechas y horarios de prácticos, se han reade cuado y reordenado contenidos curriculares a fin de optimizar el uso de la carga horaria, y las vinculaciones entre asignaturas.

Asimismo, se han logrado importantes avances en cuanto a los sistemas de evaluación. En las evaluaciones orales -y sólo a título de ejemplo- cuando las condiciones lo permiten, los estudiantes también son evaluados por sus pares, o llevan a cabo actividades en las diferentes habilidades lingüísticas. De este modo no sólo se gana en variedad, profundidad e integración de saberes y en un mejor aprovechamiento del tiempo, sino que además los estudiantes ejercitan un importante rol de su futura tarea como docentes en situación de evaluación.

Consideraciones finales

Con toda esta tarea se ha logrado contrarrestar gran parte del estrés que experimentamos los docentes ante los cambios impuestos. Empezamos a vislumbrarlos como autogenerados y, en cierta medida, comenzamos a eliminar aquellos sentimientos de ansiedad, culpabilidad e insatisfacción que toda transformación genera.

Deja este proyecto un amplio espacio abierto a la intervención de los estudiantes. Sus testimonios dan cuenta de las mejoras implementadas por las cátedras y de la actitud de apertura por parte de los docentes, y manifiestan su entusiasmo y beneplácito al sentirse consultados, escuchados y partícipes de los cambios proyectados, adoptando una postura reflexiva y crítica que favorecerá un aprendizaje significativo y redundará en un mejor desempeño profesional futuro.

Por último, y de vital importancia, la incorporación gradual de otras cátedras e integrantes al proyecto suma propuestas para vehiculizar cambios en el Plan de Estudios, con lo cual estos resultados parciales satisfacen buena parte de los objetivos propuestos y dan razón de ser a nuestra investigación.

Bibliografía

- Contreras Domingo, J. (1994) "La investigación en la acción". En Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, N° 224.
- Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid, Morata.
- Nunan, D. (1994) The Learner-Centred Curriculum. Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- Pruzzo, V. (1998) "La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés", en Revista Praxis Educativa. I.C.E.I.I. (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria), Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año III, N°3.
- (1999) Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional. Buenos Aires, Editorial Espacio.