

Hacia la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje: resultados de un proyecto intercátedra: Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación

Autor/es: NEGRELLI, Fabián; fabiannegrelli09@gmail.com

FERRERAS, Cecilia;

DALLA COSTA, Natalia

MORCHIO, María José

CAPELL, Martín S.

Institución de Procedencia: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa desde la investigación-acción

Palabras clave: proyecto intercátedra, calidad académica, procesos enseñanza-aprendizaje

Abstract

El objetivo central de nuestro proyecto de investigación fue evaluar la calidad académica del sistema enseñanza-aprendizaje implementado en las cátedras de *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés* en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC durante el ciclo lectivo 2010. Así, nuestro trabajo estuvo orientado a diseñar y ejecutar un conjunto de acciones dirigidas a “romper” el carácter cerrado, aislado y egocéntrico del ejercicio de la profesión docente, con el fin de transformarla en una profesión abierta a la “mirada de otros” y al aprendizaje continuo a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Los sujetos estudiados fueron, por un lado, el equipo docente responsable del dictado de las tres asignaturas mencionadas y, por otro, todos los alumnos que cursaron dichas asignaturas durante el ciclo lectivo 2010. Para la recolección de datos de los sujetos se utilizaron cuestionarios escritos con preguntas abiertas y cerradas para la obtención de información fáctica y de opinión. Entre los materiales analizados, podemos mencionar el Plan de Estudios vigente, los Programas de las tres asignaturas en cuestión, el material didáctico y/o bibliográfico utilizado para el dictado de cada asignatura y los exámenes finales. En cuanto a

la metodología de trabajo, el presente proyecto fue planteado en cuatro fases principales. Las tres primeras fases se llevaron a cabo en forma independiente por cada una de las cátedras citadas, mientras que en la cuarta fase todos los integrantes de este proyecto trabajaron en forma conjunta. En la primera fase, el equipo se abocó a describir y analizar detalladamente la metodología de enseñanza y de aprendizaje implementada en cada una de las cátedras. En la segunda fase, se elaboraron e implementaron los instrumentos de recolección de datos. En la tercera fase, se llevó a cabo el análisis crítico de la información recogida. En la cuarta fase, se desarrolló un trabajo articulado con los docentes de las tres cátedras objeto de estudio del presente proyecto. En términos de resultados alcanzados, y como resultado de conocimiento de las fortalezas, debilidades y necesidades detectadas, podemos citar la realización de modificaciones en el diseño de los programas de las tres asignaturas y elaboración de material didáctico sistematizado para la enseñanza de los contenidos disciplinares de las tres asignaturas. Dicho material será compartido por los docentes de las tres cátedras, para desarrollar un trabajo coordinado y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior n.º 24521, la evaluación como instrumento de política educativa cobra especial relevancia. En este marco normativo, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que concierne a la calidad académica del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario se considera prioritario y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos planteados.

Todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos, decisiones, etc., que necesitan modificarse para mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Ello será posible en la medida en que se avance, a partir de indicadores de rendimiento globales, como en el caso de la enseñanza universitaria, hacia el conocimiento más específico y en detalle del encadenamiento de situaciones e instancias del proceso enseñanza y aprendizaje que producen esos resultados (Ramsden, 1998; Apodaca & Lobato, 1997; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004).

Sin lugar a dudas, la evaluación sistemática y correctamente orientada constituye una de las estrategias principales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los retos a los que se enfrenta la evaluación educativa deben servir de estímulo para la incorporación de

metodologías variadas que den cuenta, desde sus diferentes aproximaciones, de la complejidad de la acción educativa, tanto de las instituciones como de sus profesionales.

Creemos que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que cobra sentido en la medida en que sus resultados son conocidos y aprovechados para sustentar decisiones que llevan a la mejora de la calidad, que es el propósito último que toda evaluación debe perseguir. En la mayoría de las actividades humanas, la evaluación entendida como valoración y reflexión en torno a la propia actividad y a los modos de mejorarla, juega un papel central. Los individuos aprenden y mejoran a partir de la evaluación. Así, la evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el cambio en la educación, en la medida que sea utilizada eficazmente. En otras palabras, la evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio que cobra sentido en función de un propósito más amplio: contribuir a la mejora educativa.

Parece legítimo, por lo tanto, afirmar que la evaluación es un factor nuclear e irrenunciable de la calidad de la enseñanza. En el caso particular de este proyecto, los integrantes de cada una de las cátedras objeto de esta investigación, fueron dotados de procedimientos que les permitieron conocer en qué grado los objetivos, los contenidos disciplinares, la metodología de enseñanza, el material de estudio y los procedimientos y criterios de evaluación planteados en los programas de estudios respectivos han contribuido al éxito o fracaso del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este proyecto intercátedra estuvo orientado a diseñar y ejecutar un conjunto de acciones dirigidas a “romper” el carácter cerrado, aislado y egocéntrico del ejercicio de la profesión docente, con el fin de transformarla en una profesión abierta a la “mirada de otros” y al aprendizaje continuo a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Wiggins (1998) sostiene que debemos aprender a ser receptivos a las pruebas disponibles acerca de la brecha inevitable entre nuestras intenciones educativas y nuestros efectos reales en los estudiantes. En este caso en particular, no se trató de establecer premios, ni castigos, ni culpas. Simplemente, analizamos los datos empíricos sobre los que estaba ocurriendo con nuestras clases.

Ninguna evaluación seria del sistema de enseñanza y aprendizaje puede prescindir del contexto en que se lleva a cabo. Es común, al menos en nuestro contexto institucional que las distintas cátedras trabajen en forma aislada, en algunos casos tal aislamiento se observa dentro de la propia cátedra. Este proyecto intentó alentar la evaluación a través del intercambio entre pares para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tenían lugar dentro y fuera del aula.

Algunos de los interrogantes centrales planteados al inicio de nuestra investigación fueron: ¿Se respeta lo estipulado en el Plan de Estudios vigente?; ¿En qué medida se corresponden los objetivos expresados en el Plan mencionado, en relación con el perfil de los egresados de las tres carreras: Profesorado, Traductorado y Licenciatura?; ¿Existe algún grado de articulación entre las tres asignaturas consideradas troncales, bajo escrutinio en el presente proyecto, entre sí y con el Plan de Estudios vigente?; ¿Existe una articulación sólida entre el Ciclo de Nivelación y las tres asignaturas troncales?; ¿Existe un documento que describa con precisión la prueba y sus contenidos (especificaciones de la prueba)?; ¿Se refieren los docentes en sus clases a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en las tres asignaturas para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje?; ¿Se realiza algún tipo de interrelación entre los contenidos disciplinares desarrollados en las tres asignaturas en las evaluaciones implementadas durante el ciclo lectivo?; ¿Pueden los alumnos relacionar los contenidos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en las tres asignaturas, independientemente de la ayuda o intención de sus docentes?

El objetivo central de nuestro proyecto de investigación fue evaluar la calidad académica del sistema enseñanza-aprendizaje implementado en las cátedras de *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés en la Facultad de Lenguas de la UNC durante el ciclo lectivo 2010. Así, nuestro trabajo estuvo orientado a diseñar y ejecutar un conjunto de acciones dirigidas a “romper” el carácter cerrado, aislado y egocéntrico del ejercicio de la profesión docente, con el fin de transformarla en una profesión abierta a la “mirada de otros” y al aprendizaje continuo a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

Referentes teórico-conceptuales

Edward Suchman (sostiene que “un evaluador debe utilizar cualquier técnica investigativa que resultara útil y factible, de acuerdo con las circunstancias de cada evaluación”, en Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 112).

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó como estrategia metodológica principal la metodología de *investigación educativa* definida por Suchman (1967) como investigación aplicada cuyo propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido

el resultado deseado y cuyos resultados serán utilizados para tomar decisiones acerca del futuro del programa.

Suchman considera que la investigación educativa consiste en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social.

Una precondition de cualquier estudio evaluativo, según Suchman, es la presencia de alguna actividad cuyos objetivos tengan algún tipo de valor. Define el valor como “cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga un interés particular, como ser bueno, malo, deseable, indeseable o cosas por el estilo”. Los valores, por lo tanto, pueden estar contruidos como modos de organizar la actividad humana en principios que determinan tanto las metas como el perfeccionamiento de programas, así como el medio para alcanzar esas metas.

Suchman considera que el proceso evaluativo parte de, y regresa a, la formación de los valores. Este concepto acerca del movimiento cíclico del proceso evaluativo enfatiza la fuerte interrelación existente entre la evaluación y la naturaleza, basada en el valor de la planificación y la operación del programa.

Resumiendo, la investigación educativa es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta es valorar la aplicación del conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. Weiss sostiene que “el objeto de la investigación evaluativa es comparar los efectos de un programa con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguiente a la toma del mismo y para mejorar así la programación futura” (1982: 16). En otras palabras, este tipo de investigación responde a la necesidad de acercarse a la realidad del trabajo en el aula, buscando no sólo medir resultados, sino explorar qué factores están asociados a ellos.

Con relación a los programas educativos en marcha, Weiss afirma que la investigación evaluativa permite valorar el progreso experimentado y adelantar nuevas estrategias. Dicha metodología de evaluación desempeña, entre otras, las siguientes funciones:

- (i) Especifica los puntos fuertes y débiles de la operación programática y sugiere cambios y modificaciones en procedimientos y objetivos.
- (ii) Examina la suficiencia y eficiencia de los programas a la luz de las necesidades que surjan.
- (iii) Sugiere métodos para planificar y replanificar los programas de acción.

- (iv) Fomenta las actitudes críticas de las personas involucradas, implicándolas en la evaluación de su propio trabajo.

Por lo tanto, la investigación educativa de un programa o currículum, llevado a cabo como una categoría de la investigación en ciencias sociales, comprendida desde la perspectiva cualitativa, se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y activar los resortes necesarios para poner en práctica distintas acciones que modifiquen o transformen la realidad estudiada.

Para ello es necesario recrear una concepción epistemológica basada en lo cualitativo que comprenda al sujeto en todas sus dimensiones de existencia, como un sujeto que piensa, siente, planifica, interpreta, elige y actúa. De esta manera, se plantea el carácter esencialmente activo que adquieren los sujetos en una evaluación educativa, ya que como constructores y actores de su propia realidad tienen derecho a participar en el proceso investigativo y a conocer los resultados de dicho proceso, para llevar a cabo las innovaciones necesarias.

En consonancia con la metodología de la investigación educativa recientemente descrita, y propiciando una visión dinámica de la totalidad de los procesos inmersos, para comprender cómo se concibe y se realiza la investigación educativa en el desarrollo de los proyectos educativos y cómo puede ésta contribuir a la generación y consolidación de nuevos aprendizajes que renueven y transformen las prácticas educativas con la creación y revaloración de lo cognitivo y valorativo de los propios actores a partir de la autorreflexión sobre su propia práctica, encuadramos nuestro trabajo dentro del enfoque de la *investigación-acción*.

Elliot define esta técnica como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas 'científicas' de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (Elliot, 1994. 88)

Kemmis (1984), ubica la estrategia dentro un paradigma socio-crítico y la define como:

Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas

prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo), (citado en Páez (2007: 75-76).

Kemmis y McTaggart se refieren a los puntos clave de la investigación-acción:

- “1. Se propone mejorar la acción mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
2. Es participativa, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
3. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
4. Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
5. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
6. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
7. Induce a teorizar sobre la práctica.
8. Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba” (1988: 30).

Por lo tanto, la investigación-acción implica una reflexión que el profesorado realiza sobre el desarrollo real de su práctica docente habitual, sobre lo que pretenden y planifican y lo que realmente hacen. La investigación-acción constituye un proceso de actividad continua en espiral: acción --- observación ---- reflexión ---- nueva acción. En este proceso de autorrevisión, en el que se trata de profundizar en la comprensión que ya tenemos sobre el aspecto a evaluar, deberemos acumular el mayor número de evidencias y puntos de vista posibles. En este sentido, es menester utilizar diferentes fuentes y procedimientos de recogida de información, ya que las valoraciones realizadas por los distintos sujetos son elementos valiosos de contraste.

Una vez recogida la información, es necesario interpretarla y valorarla, lo cual obligará al profesorado a plantearse qué aspectos o dimensiones evaluadas serán objeto de modificación e innovación; a concretar las propuestas de mejora que considere pueden introducirse (como hipótesis de acción a comprobar) y a diseñar programas de formación para aplicarlos con éxito, así como a evaluar de nuevo los resultados Alcanzados de cara a modificar alguna de las acciones emprendidas o a comenzar el proceso nuevamente.

La investigación-acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda porque entiende que la interacción humana y

la intervención social (ambas están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva. Como consecuencia, la investigación-acción es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia práctica educativa.

La investigación-acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor del análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. Para la selección de un curso de acción es necesario, desde esta óptica, partir de un conocimiento profundo de una situación y sus propias y cambiantes características.

Por ello, se afirma que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre los procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. Como señala Elliot, “el movimiento de los profesores como investigadores, trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría “pura”) y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica” (1994: 185).

En este sentido, y siguiendo a Carr (1995), la investigación-acción es un proceso activo, cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones; es decir, se encuentra siempre dirigida a mejorar la educación, en particular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del análisis y la optimización de la práctica educativa.

Aspectos metodológicos

Los sujetos estudiados fueron, por un lado, el equipo docente responsable del dictado de las tres asignaturas mencionadas y, por otro, todos los alumnos que cursaron dichas asignaturas durante el ciclo lectivo 2010. Para la recolección de datos de los sujetos se utilizaron cuestionarios-encuestas escritos con preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas para la obtención de información fáctica y de opinión. Entre los materiales analizados, podemos mencionar el Plan de Estudio vigente, los Programas de las tres asignaturas en cuestión, el material didáctico y/o bibliográfico utilizado para el dictado de cada asignatura y los

exámenes finales. En cuanto a la metodología de trabajo, el presente proyecto fue planteado en cuatro fases principales. En la primera fase, el equipo se abocó a describir y analizar detalladamente la metodología de enseñanza y de aprendizaje implementada en cada una de las cátedras. En la segunda fase, se elaboraron e implementaron los instrumentos de recolección de datos. En la tercera fase, se llevó a cabo el análisis crítico de la información recogida. En la cuarta fase, se desarrolló un trabajo articulado con los docentes de las tres cátedras objeto de estudio del presente proyecto.

Se diseñaron dos cuestionarios-encuestas (uno para los alumnos y otro para los docentes que dictaron la asignatura). Dichos instrumentos se utilizaron para indagar sobre diferentes experiencias individuales tanto de los docentes como de los alumnos, lo cual permitió recolectar información fidedigna, de manera eficiente, de un gran número de sujetos.

Luego de que ambos instrumentos fueron diseñados, se procedió a su validación. En el caso del cuestionario destinado a los alumnos, éste fue validado mediante una prueba piloto realizada con 20 estudiantes elegidos en forma aleatoria; en el caso del cuestionario a ser respondido por los docentes, el instrumento fue piloteado con tres docentes que habían integrado los equipos docentes de las Cátedras objeto de este estudio en ciclos lectivos anteriores, pero que ya no formaban parte de las mismas. Además, se contó con la valoración de dos evaluadores externos en calidad de jueces expertos. En ambos casos, la prueba piloto se llevó a cabo con el fin de evaluar si las instrucciones eran claras, anticipar dificultades en las preguntas y comprobar si conducían a obtener la información requerida en el análisis de los datos obtenidos, lo cual nos permitió realizar algunas modificaciones al instrumento diseñado y otorgar mayor precisión a los indicadores que se pretendían recolectar.

En el caso de los estudiantes, el cuestionario-encuesta se ejecutó durante la última semana del mes de octubre de 2010, dado que los alumnos debían asistir a la Facultad a los fines de averiguar la calificación obtenida en las evaluaciones parciales de las distintas asignaturas, retirar los mismos y solicitar a los docentes la firma de la *Regularidad* en sus libretas de estudiante, en los casos que correspondiese. De esta manera, nos aseguramos de que la mayoría de los alumnos estuviesen presentes para responder el cuestionario-encuesta.

En cuanto al procedimiento para administrar el cuestionario-encuesta, primero se explicaron los objetivos de la misma, así como la forma en que se debía evaluar cada ítem, con las aclaraciones necesarias sobre las dudas que se pudieran presentar. El tiempo máximo asignado para responder el cuestionario fue de cuarenta minutos.

En el caso de los docentes, el cuestionario-encuesta fue administrado a fines del mes de noviembre durante la instancia de la evaluación final correspondiente al primer turno de exámenes. En este caso, el cuestionario fue respondido *in situ*, a los fines de poder aclarar cualquier duda que pudiese presentarse. El tiempo que les llevó responder el cuestionario fue de aproximadamente treinta minutos. Una vez recogida la información, se inició la sistematización, tabulación, análisis e interpretación de los resultados.

El cuestionario-encuesta fue establecido como una estrategia que nos permitió, por un lado, distinguir hechos objetivos o información fáctica de actitudes subjetivas o información de opinión; por otro lado, nos permitió recolectar información sobre un espectro amplio y variado de indicadores y variables. Además, nos permitió observar los resultados de manera objetiva y lograr la formulación de generalizaciones. También nos permitió ordenar y clasificar información conforme a categorías preestablecidas.

Tanto en el caso de los alumnos como en el de los docentes, el cuestionario-encuesta consistió en preguntas cerradas (para obtener una más amplia y exacta información y posibilidades de interpretación; además ello le permitió al investigador obtener escalas de frecuencia) y abiertas. Tanto el tipo de preguntas abiertas como cerradas ofrecieron al investigador la ventaja de lograr una muestra más amplia en forma anónima y hacer un uso más eficiente del tiempo. Además, los sujetos tuvieron más tiempo para pensar sus respuestas, sobre todo en el caso de las preguntas abiertas. Por un lado, las preguntas abiertas tuvieron carácter exploratorio-descriptivo y estuvieron orientadas al descubrimiento; es decir, se trató de que los sujetos encuestados describiesen actitudes y comportamientos en forma detallada y profunda. Por otra parte, las preguntas cerradas estuvieron orientadas a lograr que los sujetos respondiesen en términos de categorías pre-determinadas o pre-estructuradas, lo cual luego nos permitió obtener escalas de frecuencia, comparando y obteniendo información estadística a través de la información obtenida.

Si bien admitimos que, generalmente, la codificación de las preguntas abiertas es más difícil e implica mayor demanda de tiempo tanto al investigador como al encuestado, creímos que el hecho de poder configurar una base de datos que se caracterizara por su integralidad y exhaustividad otorgaría mayor información al investigador y libertad al respondente, lo cual se corroboró al momento de llevar cabo el análisis, decodificación y tabulación de la información recogida. En este último caso, dado que los sujetos tuvieron absoluta libertad para responder las preguntas abiertas y semiabiertas del cuestionario-encuesta, se requirió de un trabajo arduo y particular, por parte del investigador, que implicó:

- (i) construir nuevas categorías y proceder a su codificación.
- (ii) Analizar las ideas contenidas, para destacar las de mayor relevancia.
- (iii) Trabajar con rigurosidad, para evitar la manipulación de los datos que pudiera derivar en falta de confiabilidad de los resultados.

También se incluyeron preguntas de opción múltiple, en las cuales el respondiente debía optar entre un número de respuestas posibles, según un criterio de prioridad o por la elección de una de las opciones. Cabe señalar que, en algunos casos, ambos cuestionarios se diseñaron utilizando escalas de tipo *Lickert*. Estas escalas describían diversas posiciones que los respondientes debían adoptar ante determinados aspectos y seleccionar una de varias respuestas posibles, las que implicaban un juicio ponderado. Estas escalas fueron incluidas como instrumentos tendientes a medir la actitud de los sujetos encuestados, respecto de su predisposición para responder de manera favorable o desfavorable sobre un determinado objeto. Dichas actitudes debían ser consideradas como síntomas (y no como hechos), lo cual implicaba que podían tener distintas propiedades, entre otros: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja).

Análisis preliminar de los resultados

Para obtener información fáctica y de opinión, se administró una encuesta a 200 alumnos.

Del análisis preliminar de los datos obtenidos, se pudo concluir que:

1. El 70% de los alumnos que cursaron la asignatura durante el ciclo lectivo 2010 tenían entre 18 y 20 años de edad. (Ver Apéndice, cuadro 1)
2. Hay un claro predominio de estudiantes de sexo femenino (162 alumnas = 81% de los alumnos encuestados) entre la población e alumnos que cursan las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés. Este dato concuerda con el perfil histórico del alumnado que se inscribe en dichas carreras en nuestra Facultad. (Ver Apéndice, cuadro 2)
3. El 64% de los alumnos se encuentran inscriptos en la carrera de traductorado; el 10,5% cursa el Profesorado, mientras que el 1,5% cursa la Licenciatura. Por otra parte, el 14% de los alumnos cursa Profesorado y Traductorado. (Ver Apéndice, cuadro 3)
4. El porcentaje de alumnos que recursan las asignaturas es del 29%. (Ver Apéndice, cuadro 4)

5. El 84% de los alumnos manifiesta asistir usualmente a las clases dictadas, lo cual refleja un alto grado de consciencia por parte de los alumnos de la importancia de asistir a clase, aún cuando la asistencia no es obligatoria, ya que, según la Reglamentación vigente, la asistencia no es un requisito para obtener la regularidad. (ver Apéndice, cuadro 5)
6. En cuanto a la pregunta, “Durante el ciclo lectivo, ¿sus docentes hicieron referencia, con cierta frecuencia, a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés para optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje?”, el 52% de los alumnos respondieron afirmativamente. (Ver Apéndice, cuadro 6)
7. Ante la pregunta, “¿Pudo Ud. relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés*, independientemente de la ayuda o intención de los docentes a cargo del dictado de las clases?”, los alumnos respondieron de la siguiente manera:
 - El 32% de los alumnos (64 alumnos) lograron integrar los contenidos entre las tres asignaturas en *Lengua Inglesa*.
 - El 8% (16 alumnos) de los alumnos dicen haber integrado contenidos *Práctica de la Pronunciación y Lengua Inglesa*.
 - El 5 % (10 alumnos) de los alumnos declara haber realizado algún tipo de integración entre los contenidos desarrollados en *Práctica Gramatical* y en *Lengua Inglesa*.
 - El 55% (110 alumnos) considera que no realizó ningún tipo de integración (al menos consciente) entre las tres asignaturas. (Ver Apéndice, cuadro 7)

En términos de resultados alcanzados, y como resultado de conocimiento de las fortalezas, debilidades y necesidades detectadas, podemos citar la realización de modificaciones en el diseño de los programas de las tres asignaturas y elaboración de material didáctico sistematizado para la enseñanza de los contenidos disciplinares de las tres asignaturas. Dicho material será compartido por los docentes de las tres cátedras, para desarrollar un trabajo coordinado y optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. A manera ilustrativa, podemos decir que los datos obtenidos en relación a la(s) carrera(s) que cursan los alumnos, han contribuido a que los docentes que integramos las cátedras objeto de análisis en este proyecto nos replanteáramos el tipo de actividades y/o tareas que se usualmente se implementan en clase y, por ende, incluidos en los

manuales de práctica complementaria, ya que los mismos estaban orientados, en su mayoría, a la carrera de Profesorado. Sin embargo, se torna necesario diseñar actividades que apunten, de igual manera, a integrar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en la carrera de Traductorado. Asimismo, es imperante la necesidad de realizar los ajustes necesarios para lograr un trabajo articulado entre las tres asignaturas troncales. Somos conscientes que para lograr este objetivo necesitamos abrirnos a la mirada de otros. Abrir realmente el aula a los pares, ya que permitir el análisis y la discusión acerca de las fortalezas y debilidades de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje nos conducirá a crear una cultura que nos permitirá compartir nuestras experiencias, aprender de nuestros aciertos y errores, superar las deficiencias detectadas y hacer posible que los docentes aprendamos unos de otros, planifiquemos nuestras clases en forma conjunta, nos ayudemos a mejorar unos a otros; en otras palabras, debemos aprender a examinar nuestras propias prácticas en forma continua, lo cual redundará en una mayor calidad educativa.

Conclusión

Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las cátedras de *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en la Facultad de Lenguas de la UNC. Un estudio como el que se lleva a cabo puede proveer de un panorama clarificador de categorías de descripción e interpretación que sirvan para evaluaciones futuras y conduzcan al establecimiento de una cultura de auto-evaluación permanente. Es por ello que el énfasis en el diálogo con aquellos que van a participar en los procesos de evaluación, la información sobre las características del mismo y sus consecuencias, así como el cuidado para que se sientan participantes activos y no sólo sujetos pasivos de observación son condiciones que garantizan un mayor éxito de las evaluaciones, es decir, un impacto positivo en la mejora de la calidad de la educación.

Asimismo, la preocupación por el mejoramiento interno de la institución asegura control de funcionamiento, voluntad de autocrítica y un esquema de información acotado y de control formativo permanente. Igualmente, un proyecto de este tipo puede arrojar conclusiones informadas y relevantes para posibles modificaciones en el Plan de Estudios vigente y una mayor articulación horizontal y vertical entre las asignaturas comunes y troncales de las distintas carreras.

Referencias bibliográficas

- Carr, W. (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*. Open University, Londres.
- Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, España.
- Kemmis, S. y McTaggart, P. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Alertes, Barcelona.
- Opadaca, P. y C. Lobato (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Leartes, Barcelona..
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica Conceptual en el nivel universitario*. Anábasis, Córdoba, Argentina
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge, Londres.
- Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in public service and social action programs*. Russell Sage Foundation, Nueva York..
- Villar Angulo, L. y O. M. Alegre de la Rosa (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. McGraw-Hill, España.
- Weiss, R. (1982). *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. Trillas, México.
- Wiggins, G. (1998) *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

