

HACIA LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES Y LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA: PROYECTO INTERCÁTEDRA ENTRE LENGUA INGLESA I, PRÁCTICA GRAMATICAL, PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN Y LENGUA CASTELLANA I

Autor/es: NEGRELLI, Fabián; MORCHIO, María José; CAPELL, Martín.

Equipo de colaboración: FERRERAS, Cecilia, DÍAZ, Josefina; DALLA COSTA, Natalia

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

Correo electrónico: fabiannegrelli09@gmail.com

Eje Temático: Evaluación de los aprendizajes

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Integración – Transferencia - Producción oral y escrita - Proyecto intercátedra.

Abstract

Dado el diseño curricular existente y la compartimentalización del conocimiento en materias o asignaturas en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, existe una marcada tendencia hacia la implementación de un modo de enseñar y de aprender atomizado, *no orgánico* de los contenidos disciplinares impartidos y de los conocimientos aprendidos específicamente en las distintas asignaturas de la cursada. En consecuencia, nos hemos propuesto ejecutar una serie de acciones, con el fin de realizar un trabajo intercátedra entre las asignaturas troncales del primer año de la cursada, para lograr que los alumnos conciban la lengua como un sistema totalizador. El proyecto constituye un estudio mixto, pues se tratará de un proceso en el cual los investigadores recolectarán, analizarán y vincularán datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o serie de investigaciones, para responder al planteamiento del problema. Asimismo, se realizará una triangulación intramétodo y se trabajará sobre la base de una

investigación de carácter descriptivo. De esta manera, pretendemos realizar modificaciones en la elaboración de los programas de las asignaturas exploradas; lograr una mayor articulación horizontal entre las asignaturas bajo escrutinio; modificar el material de estudio, lo cual redundará en una mayor integración de los contenidos programáticos y en la transferencia de los conocimientos adquiridos de una a signatura a otra; fomentar el intercambio entre pares, para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera del aula.

1. Introducción

Durante el periodo 2010-2011, la mayoría de los miembros de este equipo de investigación llevó a cabo el Proyecto “*La incidencia de la calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje: proyecto intercátedra entre Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación*”. Entre las debilidades y necesidades detectadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, llamó especialmente nuestra atención el hecho de que tanto los docentes como los alumnos de las Cátedras estudiadas coincidiéramos en que, dado el diseño curricular existente y la compartimentalización del conocimiento en materias o asignaturas en las carreras de *Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés* en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, existe una marcada tendencia hacia la implementación de un modo de enseñar y de aprender atomizado, *no orgánico* (Nunan, 1999) de los contenidos disciplinares y de los conocimientos aprendidos específicamente en cada una de las asignaturas objeto de estudio en este proyecto. Sin lugar a duda, esta falta de integración de los contenidos disciplinares, por parte de los docentes, y la falta de transferencia de los conocimientos adquiridos de una asignatura a otra, por parte de los alumnos, repercute negativamente en el desarrollo de la producción oral y escrita de la lengua inglesa.

Dado que consideramos que los resultados obtenidos en nuestro proyecto anterior fueron altamente positivos en pos de optimizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hemos decidido continuar en la misma dirección y, por lo tanto, este nuevo proyecto está 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 los otros". En este sentido, Wiggins (1998) sostiene que los docentes 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. Estamos convencidos de que abrir realmente el aula a los pares, 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, escuchar a nuestros alumnos, aprender de nuestros aciertos y errores, superar las deficiencias y/o necesidades detectadas y hacer posible que los docentes aprendamos unos de otros, planifiquemos nuestras clases en forma conjunta, nos ayudemos a mejorar unos a otros, y en consecuencia, contribuyamos a que nuestros estudiantes optimicen su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La inclusión de la asignatura *Lengua Castellana I* responde al objetivo de lograr que los estudiantes valoren la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna como futuros profesionales en la lengua inglesa. Si aplicamos este concepto al perfil y necesidades de los alumnos de la Facultad de Lenguas, podemos decir que la enseñanza de la morfosintaxis y de la fonología de la lengua materna es de absoluta utilidad, ya que les permitirá a los futuros docentes de inglés enseñar la lengua extranjera con mayor solvencia académica, contando con valiosos instrumentos, que le permitirán advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambos sistemas difieren. Por otra parte, la importancia del análisis contrastivo en el campo de la traducción es innegable, ya que el estudio y la comprensión de las estructuras morfosintácticas y fonológicas entre dos lenguas contribuye a lograr una expresión oral y escrita adecuada y correcta, para constituir el todo armónico que es el idioma. Además, la traducción del inglés al español plantea a los traductores principiantes, en este caso en particular a nuestros alumnos, diversos retos en cuanto a la producción e identificación de errores de interferencia, que tienen que ver con el grado de proximidad lingüística entre ambos sistemas, así como también con el nivel de conocimiento y desempeño lingüístico y cultural de quien traduce.

En el presente proyecto, nos proponemos ejecutar una serie de acciones, con el fin de realizar un trabajo intercátedra, coordinado, entre las Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés*, *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y

Lengua Castellana I, todas estas asignaturas troncales del primer año de la cursada, con el fin de examinar el grado de integración de los contenidos disciplinares de dichas asignaturas, tal cual se instrumentan en los programas respectivos y en el aula, para favorecer en los alumnos la transferencia de los conocimientos adquiridos en cada una de ellas, con el propósito de optimizar su producción oral y escrita en la lengua extranjera.

Lo expuesto implica aplicar un enfoque globalizador que comporta un intención totalizadora. Este enfoque permitirá enseñar y aprender, desde una perspectiva distinta y más enriquecedora, todos los aspectos de la lengua materna y extranjera, que son globales y a su vez, unitarios, complejos y con múltiples relaciones.

2. Referentes teórico-conceptuales

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, p. 112).

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizará 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 sostiene que el proceso evaluativo parte de, y regresa a, la formación de los valores. Este concepto acerca del movimiento cíclico del proceso evaluativo

enfatisa 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 piensa 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, p. 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, p. 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, pp. 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, p. 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, p. 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.

3. Aspectos metodológicos

Sujetos

Los sujetos en este proyecto son: (i) los Profesores Titulares, Adjuntos y Asistentes de las asignaturas *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés*, *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y *Lengua Castellana I*; (ii) los alumnos que han regularizado y/o aprobado el examen final de las asignaturas bajo escrutinio durante el ciclo lectivo 2011; (iii) los alumnos que cursen las asignaturas objeto de estudio en este proyecto durante el ciclo lectivo 2013.

4. Materiales

Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos:

Como técnicas de recolección de información se han utilizado:

- Un cuestionario encuesta escrito, que fue respondido por los Profesores Titulares, Adjuntos y Asistentes de las asignaturas objeto de estudio, formaran o no parte de este proyecto de investigación. A tal fin, se incluyeron preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, para la obtención de información fáctica y de opinión.
- Un cuestionario-encuesta a los alumnos que regularizaron y/o aprobaron el examen final de las asignaturas bajo escrutinio durante el ciclo lectivo 2011. Se incluyeron preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, para la obtención de información fáctica y de opinión.
- Un cuestionario-encuesta a los alumnos que cursen las asignaturas objeto de estudio durante el ciclo lectivo 2013. Se incluirán preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, para la obtención de información fáctica y de opinión.
- Documentos, que aportaron datos de evaluación directa: Programas vigentes durante el ciclo lectivo 2012 de las asignaturas bajo escrutinio; material didáctico sistematizado y/o bibliográfico utilizado para el dictado de cada una de las asignaturas objeto de estudio; exámenes Parciales, Finales y Trabajos Prácticos implementados durante el ciclo lectivo 2011.

El presente proyecto constituye un estudio mixto, pues se tratará de un proceso en el cual los investigadores recolectarán, analizarán y vincularán datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Gresmel, 2005; Mortens, 2005; Williams, Unravy y Grinnel, 2005, citados en Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2008).

Por lo expuesto, y con el fin de superar las limitaciones que pueden desprenderse de la aplicación de un solo método de investigación, se realizará una triangulación intramétodo, ya que a partir del uso de distintos instrumentos de recolección de datos vincularemos sobre el mismo objeto de estudio el cuantitativismo y el cualitativismo (Cortada de Kohan, Macbeth y López Alonso, 2008).

Cabe destacar que la importancia del cruce entre ambos métodos de investigación yace en la posibilidad de dar mayor validez al resultado. Si bien los métodos se implementarán de manera independiente, ambos estarán enfocados hacia una misma parcela de la realidad.

Además, llevaremos a cabo una triangulación metodológica, ya que, con el fin de integrarlos al análisis de un mismo objeto de estudio, recabaremos datos a través de distintas fuentes, tales como los alumnos, los docentes y fuentes documentales. Según Angulo Rasco, la triangulación con los sujetos es *imprescindible* porque se dirige de manera esencial hacia la credibilidad de la investigación. El mismo autor sostiene que a través de este tipo de triangulación se lleva a cabo el principio de *humildad metodológica* en tres sentidos. El primero de ellos es el *epistemológico* porque se confirma que una de las interpretaciones es la del investigador, pero que es necesario conocer otros puntos de vista y sobre todo el de los sujetos participantes de la situación que se investiga. El segundo sentido es el *técnico* porque permite la adaptación de las técnicas a las características de las situaciones investigadas y evita la imposición de conceptos o categorías propias del investigador. El tercer sentido es el *ideológico* porque validar directamente con los sujetos implicados en la investigación tiene un efecto emancipador (Angulo Rasco, 2000).

Por otra parte y, según los objetivos de este proyecto, se trabajará sobre la base de una investigación de carácter descriptivo, ya que se recogerá información, la cual será luego sistematizada y, finalmente, se evaluará en cierto modo los resultados obtenidos de manera detallada.

El presente proyecto se planteó en 10 (diez) etapas o fases principales:

Etapas 1 (marzo de 2012): lectura de bibliografía sobre la temática específica de este proyecto. Se llevarán a cabo distintos talleres o se implementará la técnica de *grupos de discusión*. En estas instancias los investigadores podrán exponer sus puntos de vista sobre el material leído y sobre la problemática específica abordada en esta ocasión e intercambiar sus puntos de vista sobre los distintos aspectos a evaluar.

Etapas 2 (abril y mayo de 2012): elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

Etapas 3 (junio de 2012):

A) Implementación del cuestionario encuesta a los profesores Titulares, Adjuntos y Asistentes de las asignaturas objeto de estudio, con el objeto de distinguir

hechos objetivos o información fáctica de actitudes subjetivas o información de opinión.

- B) Implementación del cuestionario-encuesta a los alumnos que hayan regularizado y/o aprobado el examen final de las asignaturas bajo escrutinio, con el objeto de distinguir hechos objetivos o información fáctica de actitudes subjetivas o información de opinión.

Etapa 4 (julio y agosto de 2012):

- A) Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos codificables recolectados en la etapa anterior.
- B) Interpretación de dichos datos.

Etapa 5 (septiembre de 2012): Estudio de los programas de estudio vigentes de las asignaturas bajo escrutinio, para analizar el grado de integración de los contenidos disciplinares.

Etapa 6 (octubre, noviembre y diciembre de 2012; enero, febrero y marzo de 2013): diseño y producción de materiales para ser implementados en el aula. de manera que este material pueda ser compartido y utilizado - desde diferentes perspectivas, pero teniendo un mismo hilo conductor, por los docentes y alumnos de las cuatro asignaturas objeto de estudio.

Etapa 7 (abril a octubre de 2012): puesta en práctica de los nuevos materiales. De esta manera, el material será piloteado con el fin de realizar, en una próxima etapa, los cambios necesarios que surjan durante su implementación.

Etapa 8 (última semana de octubre de 2013):

- A) Implementación del cuestionario-encuesta a los alumnos que hayan cursado las asignaturas objeto de estudio y utilizado el nuevo material durante el ciclo lectivo 2013, con el propósito de conocer sus percepciones y/u opiniones acerca del mismo.
- B) Implementación del cuestionario encuesta a los profesores Titulares, Adjuntos y Asistentes de las asignaturas objeto de estudio y que hayan utilizado el nuevo

material en sus clases, con el propósito de conocer sus percepciones y/u opiniones acerca del mismo.

Etapa 9 (diciembre de 2013):

- A) Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos codificables recolectados en la etapa anterior.
- B) Interpretación de dichos datos.

Etapa 10 (diciembre de 2013):

- A) Fase de revisión del nuevo material. Los cambios que se realicen surgirán tanto de las observaciones realizadas por los docentes durante su implementación como de los aportes, sugerencias, etc. vertidos por los alumnos que hayan utilizado este material.
- B) Redacción del Informe Final.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Se espera que los resultados del presente proyecto intercátedra conduzcan a implicaciones relevantes para el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Cátedras *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés y Lengua Castellana I* en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Asimismo, el presente estudio aportará evidencia empírica del estado de situación y constituirá una base de información desde la cual se podrán desarrollar otros estudios que contemplen, por un lado, estrategias que mejoren la práctica docente y, por otro, las estrategias necesarias para lograr la optimización del rendimiento académico de los alumnos.

Por otra parte, la preocupación de los docentes 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.

Finalmente, en términos de mejoras a partir de la realización de este proyecto, podemos mencionar:

- (i) Modificaciones y mejoras en la elaboración de los programas de las asignaturas exploradas.

- (ii) El logro de una mayor articulación horizontal entre las asignaturas bajo escrutinio.
- (iii) Modificaciones en el material de estudio, lo cual redundará en una mayor integración de los contenidos programáticos y en la transferencia de los conocimientos adquiridos de una asignatura a otra.
- (iv) El intercambio entre pares, para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera del aula.

5. Bibliografía

Angulo Rasco, F. (2000). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. En *Volver a pensar la educación* (Vol. II) Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.

Carr, W. (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*. London: Open University.

Cortada de Kohan, N., G. Macbeth y A. López Alonso (2008). *Técnicas de investigación científica*. Buenos Aires, 2008..

Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Hernández, E., C. Fernández, y P. Batista (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill, 1994.

Kemmis, S. y McTaggart, P. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Alertes: Barcelona, 1988.

Nunan, D. (1999). *Second language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica, S.A: Barcelona, 1987.

Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in public service and social action programs*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Weiss, C. (1982). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. Trillas: Mexico, 1967.

Wiggins, G. (1998) *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco, 1998.