

Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior

Murzi López, Martha María

Universidad de Los Andes Táchira / mmurzi@tach.ula.ve

Finalizado: San Cristóbal, 2005-11-17 / Revisado: 2006-02-13 / Aceptado: 2006-04-11

Resumen

En la actualidad la literatura refiere los éxitos obtenidos por un grupo cuando su cultura profesional dominante es la del trabajo colaborativo, la autora ha considerado la importancia este tipo de trabajo para incentivar la formación profesional y para la mejora de la práctica en el aula en el colectivo de profesores. Por tanto, se propone determinar el tipo de cultura profesional predominante en el Área de Inglés de la ULA Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. La investigación se desarrolla bajo el marco del paradigma cualitativo y los instrumentos utilizados para la recolección de datos son: la entrevista biográfica (a los profesores del Área de Inglés), el cuestionario (a los estudiantes de la carrera) y el análisis de los programas de las asignaturas de la especialidad. Los resultados demuestran que el tipo de cultura profesional predominante en el Área de Inglés es la cultura de trabajo individual.

Palabras clave: cultura profesional, trabajo colaborativo, formación profesional.

Abstract

PROFESSIONAL CULTURE OF A GROUP OF EDUCATORS AT COLLEGE LEVEL

Today, literature refers to the success obtained by a group when its dominant professional culture as cooperative work, the author has considered the importance of cooperative work for professional formation and for the improvement of classroom practices. So, this paper proposes to determine the dominant professional culture in the English Area in the ULA Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. The research is developed under the qualitative paradigm and the used instruments for collecting data are: the biographic interview (to Area Professors), the questionnaire (to English students) and the analysis of programs of the English Area. Results show that the dominant professional culture in the English Area is the culture of individual work.

Key words: professional culture, cooperative work, professional formation.

Résumé

CULTURE PROFESSIONNELLE D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ

Aujourd'hui la littérature spécialisée rapporte les réussites obtenues par le travail collaboratif. L'auteur de cet article a considéré l'importance du travail collaboratif pour stimuler la formation professionnelle et pour améliorer la pratique des professeurs dans les salles universitaires. Cet article donc se propose de déterminer le genre de la culture professionnelle prédominante à l'Unité de langue anglaise de l'Université de Los Andes Táchira « Doctor Pedro Rincón Gutiérrez ». La recherche a été développée suivant le paradigme qualitatif, et les instruments à collecter des données sont l'interview biographique (dirigée aux professeurs de l'Unité de langue anglaise), le questionnaire (dirigé aux étudiants de langue anglaise) et l'analyse des programmes des matières propres à l'Unité. Les résultats montrent que la culture professionnelle prédominante parmi les professeurs de l'Unité est le travail individuel.

Mots-clés: culture professionnelle, travail collaboratif, formation professionnelle.

1. Introducción

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

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)

Por tanto, la reflexión individual no basta para solucionar los problemas surgidos en la práctica docente, ni los dilemas que se presentan diariamente. Si se fija la atención en el planteamiento de algunos autores como Ferreres (1992), Escudero (1993) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes afirman que el trabajo en colaboración actúa como motor del desarrollo personal y profesional del profesorado, reflejado en el aula de clase al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede deducir que la formación basada en intereses comunes y en la comunicación es esencial en los procesos de cambio.

La investigadora, desde su ingreso a la Universidad de los Andes, en el año 1992, ha observado con preocupación el aislamiento e individualismo que pareciera caracterizar al 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:

- ¿Cuál es la cultura profesional dominante en el colectivo de profesores del Área de Inglés de la ULA Táchira?

- ¿De qué manera podría impulsarse la cultura colaborativa como herramienta para el desarrollo profesional del profesorado del Área de Inglés?

A partir de estas preguntas, la presente investigación se planteó, en principio, explorar la cultura profesional dominante del profesorado del Área de Inglés, con el fin de corroborar la premisa de la investigadora en relación con la ausencia de cultura colaborativa y proponer un programa para incentivar el trabajo colaborativo con el objeto de fortalecer el desarrollo profesional desde la colaboración, teniendo la institución educativa y el currículo como contexto de formación.

Es de hacer notar que éste artículo surge de la primera parte de una investigación más extensa en la que, una vez obtenido el diagnóstico se aplica el programa de trabajo colaborativo y se evalúa.

2. Trabajo colaborativo y cultura profesional

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 (Ferreres, 1992). Ante esta situación, surgió 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 y en la práctica como lo expresa Schön (1987) y la intervención en ella, se busca la formación del profesorado y su participación en el diseño y aplicación de diseños curriculares, así como 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.

Como puede verse, el trabajo colaborativo es un trabajo conjunto, en el cual 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 principios del aprendizaje de los grupos de trabajo en colaboración:

- 1 la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- 2 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.
- 3 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, «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), asoman 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 pues para conformar la cultura profesional de los docentes, se deben reconstruir las formas de pensamiento, modos de vida y

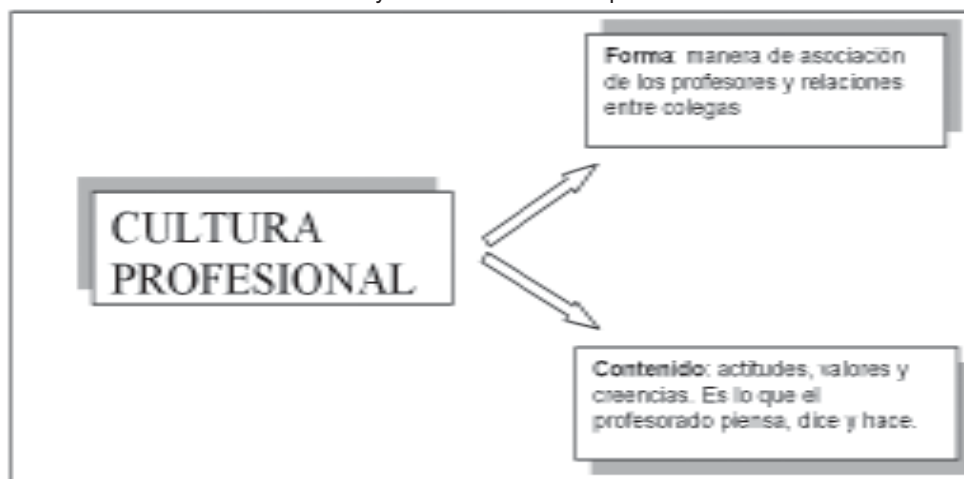
las formas de relación que el profesorado perteneciente a un colectivo, desarrolla en diferentes contextos espaciales y prácticos.

Hargreaves (2003) señala, «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). El autor hace una clara diferenciación entre forma y contenido de cultura profesional. El contenido se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, 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 1 se muestra esta diferenciación con la finalidad de facilitar su comprensión:

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 de Hargreaves (2003) sobre 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, es decir de personas que no son sus alumnos para el

Figura 1
 Contenido y forma de la cultura profesional



FUENTE: MURZI, 2006

momento. 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; de esta manera 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. Esta forma de cultura presenta cuatro características: (1) Permeabilidad reducida, es decir los pequeños grupos están aislados entre 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 e, (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 para 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; actúa 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 apren-

dizaje 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, si es usada para asegurar el compromiso de los profesores.

Cabe resaltar 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.

3. Antecedentes

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 cultura profesional docente o la situación de trabajo colaborativo en el contexto universitario son escasas. A continuación se presentan algunos de los estudios realizados al respecto, que sirven de antecedentes a 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. Con base teórica en la innovación, la organización y el desarrollo profesional colaborativo, su investigación se propuso conocer la situación de trabajo colaborativo en los centros escolares de primaria y, una vez conocida ésta, ya con una base como punto de partida, diseñar y aplicar un proyec-

to de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesorado para el cambio, lo cual induce a 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 situación inicial de cultura profesional o situación de trabajo colaborativo. En líneas generales, la autora resalta que el trabajo del profesorado era un trabajo individual, lo cual le dio la base científica para comenzar la aplicación del programa de trabajo colaborativo.

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 vez comprobada la predominancia de la cultura de trabajo individual. Los investigadores concluyeron que la innovación fue bien aceptada, adquiriendo el programa sentido cuando el formador o profesor logra aprendizajes que cambian su manera de proceder. Añaden como resultado, la facilidad de la realización de un diagnóstico sobre lo sucedido en las instituciones, pero no tan fácil concretar propuestas para ser traducidas en las prácticas. Además, afirman que en América Latina no está muy explorado el campo del trabajo colaborativo 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 su forma de trabajo dentro del grupo, con énfasis en las relaciones entre los miembros del grupo de profesores de secundaria. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en estudio de caso y la investigación acción. La investigadora concluyó que el cambio de actitud es importante para la capacitación del trabajo colaborativo, como requisito indispensable para la mejora.

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, en general, la cultura profesional en los

diferentes contextos educativos es una cultura de trabajo individual y que el profesorado en todos los casos citados anteriormente, se hace consciente de la importancia del trabajo colaborativo para maximizar su crecimiento personal y profesional.

4. Método

Al momento de plantearse esta investigación se pensó que sería de gran importancia para el Área de Inglés explorar 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 y 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 mejora de 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 y otros (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 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 ex-

plícito lo implícito, ve lo que estaba escondido y aclara lo que estaba confuso. Con la narrativa las personas dan sentido a su mundo.

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 los programas de las asignaturas correspondientes a la especialidad de Inglés.

El protocolo de entrevista biográfica aplicado es una adaptación del protocolo presentado en Bolívar y otros (2001:277). 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 su forma de trabajo en el proceso educativo en el Área de Inglés. La entrevista se dividió en cuatro aspectos referidos a:

- La profesión docente.
- La vida profesional.
- La práctica curricular.
- 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. Fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. 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.

Con el fin de facilitar el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas-ti, versión 4.1, 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).

El sistema organiza listas de códigos que faci-

tan 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.

Respecto al cuestionario, éste tuvo como propósito indagar acerca de la percepción de los estudiantes sobre el trabajo en equipo de los profesores del Área de Inglés y se elaboró con preguntas cerradas en escala tipo Likert. Se aplicó a una 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. 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 voces de los profesores y la percepción de los alumnos sobre sus docentes.

Es de hacer notar que para la elaboración del cuestionario se tomaron en cuenta sólo aquellos aspectos que podrían ser percibidos por los estudiantes, así 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. Para su análisis se utilizó el programa SPSS versión 10.0

El tercer instrumento utilizado, la evaluación de los programas se realizó debido a que, en opinión de

Pérez (citado en Medina y Villar, 1995), una de las principales tareas del profesor universitario es hacer de una ciencia, sobre un determinado campo del saber científico o técnico, una asignatura aprehensible por parte 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, lo cual exige compaginar aspectos científicos, técnicos, psicopedagógicos y sociales (Pérez, 1997).

La evaluación de los programas se hizo 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 curricular, de los alumnos y del centro.

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 o criterios que generalmente son las áreas que conforman un programa educativo: Justificación, Objetivos, Contenidos, Secuencia de contenidos, Actividades, Recursos y Evaluación. 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.

5. Resultados

Una vez aplicados 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), se determinaron los vínculos y las relaciones existentes entre ellos, efectuando inferencias respecto a su asociación y causas recíprocas por medio de la triangulación

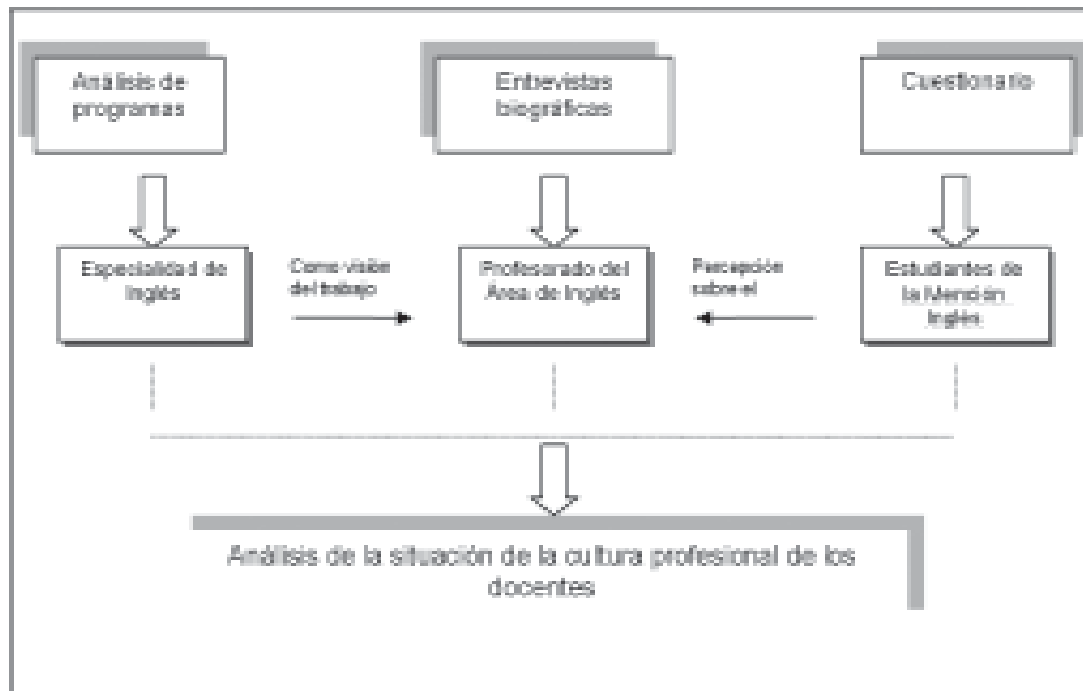
(fundamentalmente instrumental, aunque también de puntos de referencia). De esta manera, el proceso se efectuó en varias etapas; en un principio se desmontó el fenómeno global, luego se reunieron grupos de datos articulados para lograr un todo coherente y finalmente se estructuró de nuevo bajo nuevos puntos de vista, alcanzando lo que (Guba, 1981) denomina convergencia. Así, se logra la obtención de un documento integrador que recoge los resultados obtenidos en los tres instrumentos aplicados (Figura 2).

A partir de la integración de los tres instrumentos, se escogieron los descriptores que se repetían en los tres instrumentos, los cuales fueron considerados importantes para hacer el diagnóstico de la situación, dando como resultado las categorías siguientes:

Trabajo en equipo. El descriptor 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 dimensiones más ilustrativas, ya que se relaciona directamente con el objetivo de la investigación. El análisis de las entrevistas sugiere 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 entre ellos, como por ejemplo no se encontró un criterio común para la organización y desarrollo de los contenidos. 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.

Organización del trabajo. 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 *Tra-*

Figura 2
 Esquema descriptivo de la indagación realizada



FUENTE: MURZI, 2006

bajo 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 realizada individualmente sobre su práctica. Esta puede ser la razón por la cual los estudiantes perciben y sientan la ausencia de trabajo en colaboración por parte del profesorado. Bien lo dice Marcelo (2001), cuando afirma que sólo los alumnos son testigos de la actuación docente, debido a que 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 en señalar que la organización del trabajo se hace en solitario.

Objetivos. En el siguiente descriptor llamado *Objetivos*, definido como la intención del profesorado 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. De igual manera reportan que su trabajo contribuye con la formación integral

del estudiante; sin embargo, los programas muestran que no se toman en cuenta los objetivos desde un enfoque transversal del currículo en el momento de su elaboración. 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.

Contenidos y Secuencia de Contenidos. 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, no presentan continuidad

entre los diferentes años y muchas veces no se percibe la complementariedad entre los contenidos de programas pertenecientes al mismo año de la carrera. Se infiere entonces que, la poca comunicación existente entre profesores es un factor de interferencia en el desarrollo del currículo.

6. Conclusión

A manera de conclusión, al tener las voces de los profesores sobre su forma de trabajo, la opinión de los estudiantes y la revisión hecha a los programas, se puede concluir que, el Área de Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira no escapa a la cultura profesional de trabajo individual, generalmente predominante en las instituciones universitarias. Se caracteriza 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, no existen grupos de trabajo en los que objetivos claramente definidos aglutinen la acción del profesorado.

Este individualismo pareciera ser un obstáculo para iniciar una verdadera labor de crecimiento en la acción, pero Santos Guerra (1998), 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, los profesores 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, aunque la cultura profesional dominante en el Área de Inglés sea la cultura del trabajo individual se consideran la vocación y la responsabilidad del profesorado del Área motivadores del deseo de cambio y mejora, lo cual implica una gran fortaleza al momento de introducir el cambio hacia la mejora, con lo cual ya las bases están echadas; se tiene un diagnóstico de la situación de trabajo colaborativo o cultura profesional del grupo para seguir adelante, presentar un programa de trabajo colaborativo que los incentive para trabajar juntos por la propia mejora, la mejora del grupo y de la institución.

Referencias

- Atkinson, A. (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.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación (auto)biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo*. Granada: FORCE
- Escudero, J. (1993). formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 81-84.
- Ferreres, V. (1992). La Cultura Profesional de los Docentes en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: (pp. 3-39.) Material fotocopiado.
- Ferreres, V. y González, A. (Dirs.) (2005). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, S.A.
- 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.)
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2003). Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf> (consultado el 04 de abril de 2004).
- 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.
- Medina, A. y Villar, L. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C (Edit.) *La función docente*. (pp. 85-101). Madrid: Síntesis
- 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.
- Pérez, H. (Coord.) (1997). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo editorial universitario.
- 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.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- 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. (2002). *Evaluación de programas*. Material electrónico de formación de formadores. Grupo CIFO. Barcelona
- Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.