

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

MARÍA AUXILIADORA CHACÓN CORZO / CARMEN TERESA CHACÓN / YESSER ANTONIO ALCEDO S.

Resumen:

Los objetivos de este estudio fueron elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de aprendizaje donde los futuros profesores de inglés integraran de manera interdisciplinaria los contenidos de las cátedras Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas, Psicolingüística, y Práctica Profesional. Enmarcado dentro de la investigación-acción, el trabajo buscó promover acciones educativas a fin de reconstruir el conocimiento docente. Participaron estudiantes de la licenciatura en Educación Mención Inglés de la Universidad de Los Andes “Pedro Rincón Gutiérrez”, Táchira, Venezuela. Las técnicas e instrumentos para recoger datos fueron observaciones, entrevistas, diarios y el informe de pasantías. Se evidenció que los proyectos interdisciplinarios y la colaboración generan procesos reflexivos y críticos que potencian la construcción del conocimiento docente, favorecen el compromiso con la profesión y el desarrollo de la conciencia de asumirse como aprendices permanentes en tanto la formación docente es un proceso complejo y continuo.

Abstract:

The objectives of this study were to elaborate, implement, and evaluate learning projects in which future English teachers made an interdisciplinary integration of the course content of Curriculum Development and Educational Innovations, Psycholinguistics, and Professional Practice. Based on action research, the study aimed at promoting educational actions to reconstruct teachers' knowledge. The participants were majoring in English in the teacher education program at the Universidad de Los Andes “Pedro Rincón Gutiérrez” in Táchira, Venezuela. The techniques and instruments for collecting data were observation, interviews, journals, and reports from graduates. Interdisciplinary projects and collaboration were shown to generate reflective and critical processes that strengthen the construction of teachers' knowledge; they also favor teachers' commitment to their profession and their awareness of needing to be lifelong learners, since teacher education is a complex, ongoing process.

Palabras clave: formación de profesores, enseñanza del inglés, trabajo colaborativo, interdisciplinarietà, desarrollo docente, Venezuela

Key words: teacher education, teaching English, collaborative work, interdisciplinary aspects, teachers' professional development, Venezuela.

María Auxiliadora Chacón Corzo es profesora-investigadora del Departamento de Pedagogía, Carmen Teresa Chacón es profesora-investigadora del Departamento de Idiomas Modernos, y Yesser Antonio Alcedo S. es profesor-investigador del Departamento de Pedagogía, de la Universidad de Los Andes Táchira, “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, Avda. Universidad, Sector Santa Cecilia, 5001, San Cristóbal, Táchira, Venezuela. CE: mariach@ula.ve / cchacon@ula.ve / CE: alcedoyes@hotmail.com

Introducción

La docencia exige competencias personales y profesionales a fin de asumir las demandas de la sociedad, por ello la formación de los futuros profesores debe ser multidimensional, interdisciplinar y transdisciplinar. En tal sentido, aprender a ser profesores implica la participación activa de cada uno en su desarrollo profesional. Esta participación supone la mediación del formador basada en la interacción dialógica, horizontal, la relación entre pares, en el supuesto de que cada ser humano como sujeto cognoscente, construye y reconstruye su propio conocimiento. En otras palabras, interviene activamente para aprender, ello le permite transformar sus conocimientos y experiencias para desarrollar permanentemente sus competencias como profesional.

Por consiguiente, el profesor del presente siglo debe reconocer la enseñanza y el aprendizaje como procesos inacabados y, por tanto, en permanente construcción. Sobre esta base, los procesos formativos del nuevo profesor poseen variadas aristas conjugadas en una serie de ámbitos, en tanto deben responder a las necesidades contextuales donde realiza su labor. Al respecto, asumimos la formación docente desde la complejidad (Morin, 2000; Perrenoud, 2004) y desde el constructivismo por cuanto se aspira incorporar activamente al estudiante en los procesos formativos.

De acuerdo con ello, este estudio se propuso llevar a cabo proyectos interdisciplinarios que integraran tres cátedras de la carrera de Educación Mención Inglés: Desarrollo e Innovaciones Educativas; Psicolingüística y Práctica Profesional, de modo que los futuros profesores viviesen el proceso de aprender desde una perspectiva curricular globalizada e interdisciplinar (Elliot, 1993; Liston y Zeichner, 1997; Torres, 2000). Ello para facilitarles a los estudiantes el aprendizaje sobre la enseñanza, integrando tanto los saberes disciplinares como pedagógicos.

En este sentido, el estudio se enmarca dentro de la perspectiva del reconstruccionismo social propuesto por Liston y Zeichner (1997), donde los conocimientos docentes, disciplinares, pedagógicos y didácticos son reconstruidos en el ejercicio de la práctica docente como espacio fundamental para poner en acción esos saberes y reconstruir el conocimiento práctico. Podemos decir que las prácticas profesionales docentes se convierten en espacios para la reflexión, el diálogo y el aprendizaje de la enseñanza; por tanto, son oportunidades para aprender, contrastar y reconstruir la teoría-práctica-teoría, como una posibilidad de contribuir con la forma-

ción inicial docente, evitando separar el saber y hacer en compartimientos disciplinares. Por el contrario, se pretende concretar el trabajo cooperativo entre profesores formadores y nuevos docentes (Barrios, 2004).

Hasta ahora en la formación inicial ha predominado la estructuración de planes de estudio con una lista de asignaturas yuxtapuestas, donde en la mayoría de los casos se espera que el estudiante de Educación haga, por sí mismo, el trabajo interdisciplinario; situación que provoca inquietudes y contradicciones por cuanto se requiere la mediación del formador para efectuar las conexiones interdisciplinarias y concretarlas en espacios reales. Así lo revelan diversos estudios efectuados en América Latina (Ávalos, 2001; Diker y Terigi, 2003; Rodríguez, 2004; Vaillant, 2009) los cuales corroboran diseños curriculares fragmentados y con escasa conexión con los contextos escolares donde el futuro docente ejercerá su profesión, entre otros aspectos. Por tal razón, puede afirmarse que todavía en la formación inicial prevalecen núcleos problemáticos que exigen respuesta para mejorar los procesos formativos en la docencia. En el caso venezolano, la situación es semejante; el hecho de que la formación docente esté a cargo de las instituciones universitarias no ha garantizado que el avance sea significativo; aún persiste el predominio de un currículum fragmentado y desvinculado de teoría y práctica (Chacón, 2006; Chacón C., 2008; Peñalver, 2005).

Por tal razón, urgen propuestas dirigidas a mejorar la formación del nuevo profesor y esta formación debe fundamentarse en una práctica reflexiva y contextual, que implique la comprensión de los futuros docentes sobre la inexistencia de recetas para enseñar. Por el contrario, la enseñanza es un proceso incierto, marcado por la complejidad (Marcelo, 2002; Perrenoud, 2004) el cual exige desarrollar habilidades y competencias para investigar e innovar, ser creativos y hacer uso de los medios y recursos que contribuyan a optimizar los procesos de aprender y enseñar. El docente de hoy debe estar consciente de que se requiere de la reflexión crítica y la mejora constante.

Algunos autores (Day, 2005; Davini, 2001; Liston y Zeichner, 1997; Perrenoud, 2004) han profundizado en el tema de la formación docente y abogan por el establecimiento de puentes entre teoría y práctica con el fin de aproximarse a la comprensión de la realidad y a la construcción del conocimiento docente. Por ello es necesario desarrollar competencias profesionales en los estudiantes de Educación que se correspondan con un docente crítico, reflexivo e investigador de su práctica. A tal efecto,

Liston y Zeichner (1997) proponen cinco componentes curriculares para la formación docente:

- 1) Docente, el futuro educador entra en contacto con la realidad y participa activamente en la concreción del currículum y la evaluación. Implica el desarrollo de propuestas curriculares, el diseño de materiales adaptados a las necesidades del contexto y de los alumnos.
- 2) Investigación para la comprensión de los contextos sociohistóricos, desarrollo de capacidades indagadoras a partir de su propio trabajo y adquisición de conocimientos sobre la cultura escolar. Se concibe la enseñanza como un aprendizaje permanente y de constante mejora. Algunas opciones son los proyectos de investigación-acción, y los estudios etnográficos, entre otros. Todo ello con el debido asesoramiento de los profesores tutores y supervisores de la práctica, y el apoyo entre pares.
- 3) Seminario de estudiantes en prácticas, vinculado con el componente de investigación, concentra aquellos aspectos como el currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, enseñanza y aprendizaje. Se comparten las vivencias de los estudiantes y se plantean lecturas para comprender las diferentes perspectivas sobre ciertas problemáticas.
- 4) Un componente escrito, representado por el diario de prácticas, como una estrategia para impulsar la reflexión, donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores, y por último;
- 5) Supervisión que hace énfasis en el acompañamiento a partir de encuentros previos a las observaciones y posteriores entrevistas para valorar los momentos importantes del aprendizaje de los practicantes.

Con base en los componentes propuestos por Liston y Zeichner, este estudio se propuso –desde una perspectiva global e interdisciplinaria– promover el desarrollo de competencias para la investigación, la reflexión y la innovación en la formación docente de los participantes del estudio. Bajo este enfoque, se destaca la relatividad del conocimiento y por ello, la exigencia a los futuros educadores de su compromiso con la investigación permanente y una actitud de flexibilidad para construir, cada día, el conocimiento como profesor.

A la luz de estos planteamientos, se asume la enseñanza y su aprendizaje como un proceso de construcción vinculado con las necesidades contextuales de las instituciones educativas donde los estudiantes efectuaron sus pasantías o prácticas profesionales.

Los objetivos de la investigación fueron:

- 1) Elaborar, ejecutar y evaluar proyectos donde los estudiantes aplicaran –durante sus prácticas docentes o pasantías– los conocimientos y competencias inherentes a su especialidad desde la interdisciplinariedad.
- 2) Promover el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes de las asignaturas del 5º año con el fin de concretar las acciones educativas en los espacios escolares asignados, para promover la reconstrucción del conocimiento docente a través de la teoría-práctica-teoría.

A partir de los objetivos planteados se propuso un cronograma de actividades y se acordó la elaboración de proyectos de aprendizaje (PA) para ser ejecutados durante las pasantías. Asimismo, se motivó a los estudiantes a mantener un diario de reflexión sobre la implementación de los PA. Con base en la planificación y el apoyo de los tres autores de este estudio, los participantes procedieron a incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, en particular la Web 2.0, como recursos en los proyectos. Asimismo, de manera crítica discutieron y reflexionaron sobre las estrategias de enseñanza acordes para promover el interés de los estudiantes en aprender inglés.

La interdisciplinariedad en la formación docente

La interdisciplinariedad, como su denominación lo sugiere, es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas del conocimiento científico con objeto de generar formas y maneras de comprender y hacer ciencia, para solucionar problemas de manera sistemática, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres, 2000; Zabala, 1999). Desde la formación del profesorado, la interdisciplinariedad responde a una concepción sociocrítica que promueve el aprender a ser, conocer, hacer y convivir (Delors, 1996). Bajo estos pilares, se aspira que el futuro profesor comprenda la importancia de aprender a aprender. También implica el desarrollo de la autonomía, la creatividad, el pensa-

miento complejo (Morin, 2000) y la reflexión en la práctica (Perrenoud, 2004; Zabalza, 1991).

Desde este enfoque se enfatiza en que los formadores contribuyan a establecer la importancia e integración entre las diversas disciplinas, de manera que el futuro docente pueda construir interrelaciones, desdibujar los límites disciplinares, y comprender la realidad educativa en su carácter multidimensional y complejo. De allí que los proyectos interdisciplinarios deben surgir del contexto y responder a necesidades y problemas inherentes a esa realidad, lo cual origina la integración de saberes y el análisis para la resolución de problemas y transformación social (Cárdenas, Castro y Soto, 2001; Errázuriz y Soto, 2003; Rodríguez, 2004).

Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios

En este estudio los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios se llevaron a cabo durante 20 semanas que corresponden al periodo de pasantías estipulado para los estudiantes de Educación Mención Inglés. Los proyectos respondieron a la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera tanto en educación primaria como básica, niveles donde los pasantes realizaban sus prácticas. Así, los proyectos se concibieron como un plan de acción donde los contenidos de las asignaturas Psicolingüística y Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas, se abordaron en torno a la asignatura Práctica Profesional como eje central para organizar y articular los contenidos de las disciplinas mencionadas. De tal manera que los proyectos se desarrollaron desde una perspectiva globalizada basada en el trabajo cooperativo entre los profesores de las tres asignaturas y pasantes. Los temas de estos proyectos fueron seleccionados en consenso por los pasantes y el equipo de investigadores.

Inicialmente, los pasantes elaboraron un diagnóstico en su lugar de pasantías, bajo la guía de los investigadores, durante el cual debían observar las características del grupo que les correspondió, examinar las experiencias previas y las necesidades e intereses de los alumnos en relación con el inglés. Por tanto, se les orientó para que efectuaran una exploración y un plan de intervención, cuya característica esencial debía ser la innovación. Según la discusión, la reflexión y el consenso establecido en el aula universitaria se generó la construcción de proyectos de aprendizaje, siempre asesorados por los investigadores con la intencionalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Contexto

El estudio se efectuó en una universidad venezolana encargada de formar licenciados en Educación, en las menciones de Matemática, Geografía y Ciencias de la Tierra, Castellano y literatura e Inglés. El plan de estudio corresponde a un régimen anual y se estructura en cinco eje curriculares: desarrollo personal, formación pedagógica, investigación, extensión universitaria y formación especializada, que articulados integralmente deben potenciar la formación del futuro profesor (Díaz, 1996). Los autores de esta investigación fueron los instructores de las asignaturas que se trabajaron interdisciplinariamente, y que corresponden a los ejes de formación pedagógica: Práctica Profesional y Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas y de formación especializada: Psicolingüística, y se ubican en el último año de la carrera. Las Prácticas Profesionales se organizan en cuatro niveles, a partir del segundo año.

Participaron 35 pasantes a quienes se les motivó a trabajar juntos: estudiantes practicantes y profesores. El estudio se desarrolló en dos escenarios simultáneamente. El primero, en las aulas universitarias que fueron el lugar para la discusión, reflexión y acompañamiento permanente a los participantes que planeaban, compartían y reflexionaban sobre sus líneas de acción para trabajar con los niños y adolescentes que tenían a su cargo. El segundo, los diez centros escolares donde se desarrollaron las prácticas, lo cual les permitió iniciar su labor con un diagnóstico, concretar el diseño, ejecución y evaluación de un proyecto que contribuyera a mejorar el aprendizaje del inglés.

Método

La metodología utilizada en este estudio fue la investigación-acción bajo un enfoque colaborativo (Buendía, Colás y Hernández, 1998), lo cual implica el trabajo cooperativo, en este caso, de un grupo de tres docentes de la misma institución, quienes se conformaron en un grupo de investigación orientado hacia el cambio y mejora de la práctica educativa en sus respectivas áreas. El estudio se desarrolló siguiendo como espiral las cuatro fases de la investigación acción: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Las fases se cumplieron de manera cíclica y dialéctica de la siguiente manera:

Diagnóstico de necesidades: inicialmente, los investigadores ubicaron a los estudiantes en diferentes espacios escolares para la realización de pa-

santías o prácticas profesionales. Luego, éstos fueron asesorados para llevar a cabo un diagnóstico de necesidades en cada grupo que les fue asignado. Previa observación y recolección de datos, los pasantes coincidieron en plantear, como situación problemática, el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje del inglés. Con base en la situación revisada, los investigadores apoyaron a los pasantes para llevar a cabo un plan de acción hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Desarrollo del plan de acción: durante esta segunda fase, de manera conjunta los investigadores organizaron a los estudiantes en equipos colaborativos, conformados por dos pasantes, a excepción de una minoría que trabajó individualmente por factores de ubicación e imposibilidad para compartir el proyecto en la misma institución. A partir de allí, cada equipo debió diseñar un plan de acción para ejecutar en su lugar de pasantías. El plan de acción fue concebido mediante un proyecto de aprendizaje que se desarrolló como parte de la pasantía requisito de la cátedra Práctica Profesional.

Ejecución del plan de acción: los pasantes desarrollaron, ajustaron y aplicaron los proyectos en los distintos espacios escolares, bajo el acompañamiento pedagógico de los investigadores y los docentes asesores en cada instituto. De esta manera, se promovió el trabajo colaborativo y se les permitió convertirse en co-investigadores al tomar decisiones, generar ideas y dirigir los proyectos en la medida que éstos se ejecutaban. Como parte de los objetivos de este estudio se promovió la reconstrucción del conocimiento de los futuros docentes mediante la teoría-práctica-teoría a través de la reflexión crítica. A tal fin, se les pidió registrar en diarios de reflexión sus impresiones sobre el desarrollo y puesta en marcha de los proyectos. Para cumplir esta tarea, los pasantes fueron asesorados sobre cuál era la función del diario como instrumento para desarrollar procesos reflexivos donde registrarían las limitaciones, dudas y bases sobre las cuales tomaban decisiones para flexibilizar el desarrollo del proyecto. Bajo la tutoría de los investigadores y asesores, los futuros docentes avanzaron durante esta fase. Asimismo, se procedió a observar a los estudiantes en cada contexto escolar, registrando el desenvolvimiento y desempeño de cada uno.

Observación: con base en la observación sistemática del proceso, los investigadores y los pasantes discutieron los ajustes y cambios necesarios

en cada situación que emergía durante la ejecución del plan de acción para promover el aprendizaje del inglés.

Reflexión y evaluación del proyecto: esta fase se llevó a cabo de manera recursiva desde el principio, con la finalidad de evaluar el proceso y resultado de la implementación de los PA interdisciplinarios desde las tres asignaturas y su impacto en la construcción del conocimiento pedagógico de los pasantes. Como producto de esta fase, los pasantes entregaron un Informe de pasantías en relación con el proyecto ejecutado, y cuyo contenido incluyó los objetivos, contenidos, estrategias y los recursos así como los resultados, evaluación y aprendizajes obtenidos por cada uno, en su contexto particular. Se finalizó compartiendo los productos obtenidos, es decir los informes, mediante una presentación oral que agrupó tanto a los investigadores como a los pasantes co-investigadores.

Instrumentos de recolección de datos

El diario de reflexión. El propósito de los diarios fue promover la reflexión sobre las acciones de los practicantes; en ellos se describe la práctica, e implica la narración de las experiencias de la clase, los acontecimientos y los incidentes surgidos durante la interacción con los alumnos, concepciones docentes sobre lo que se aprende y se enseña. De esta manera, se permite la valoración del trabajo tanto del docente como de los alumnos.

La intencionalidad de los diarios fue analizar y evaluar la práctica de manera sistemática y, además, ayudar a delinear el perfil docente, las competencias y potencialidades de cada uno de los pasantes en la construcción del conocimiento docente. De allí su pertinencia en este estudio por cuanto contribuyeron a generar procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas. Zabalza (1991:29) expresa que, “en el relato que el diario ofrece, los profesores reconstruyen su acción, explicitan (unas veces con mayor claridad que otras) simultáneamente lo que son sus actuaciones y lo que es la razón y el sentido que atribuyen a tales acciones.”

La observación participante. Todo proceso de indagación de una realidad social exige la valoración natural, directa de sus características tal como ocurre el fenómeno en su contexto natural, razón por la cual se considera que la observación participante es relevante en la investigación educativa porque permite apreciar hechos y situaciones, manifestaciones necesarias para la comprensión de la dinámica socio-educativa (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

En este sentido, la observación participante fue una técnica utilizada en este estudio para registrar en notas de campo en cada centro escolar y el desempeño de los pasantes durante la ejecución de los proyectos de aprendizaje. Cada pasante fue observado al menos en una oportunidad durante el periodo comprendido entre enero y julio de 2010. Las notas tomadas en cada observación fueron organizadas cronológicamente y luego codificadas mediante palabras clave, descripciones, situaciones y manifestaciones relevantes al objeto de estudio.

La entrevista. Ofreció la posibilidad de que los participantes expresaran libremente sus opiniones y percepciones relacionadas con la experiencia de prácticas en el marco del proyecto que les permitió integrar sus conocimientos en relación con su acción docente. Para ello se indagó sobre su opinión sobre el trabajo interdisciplinario emprendido por los docentes-investigadores. Se utilizó un guión de entrevista semi-estructurada con respuestas abiertas para conocer sobre aspectos inherentes a la opinión y reflexión de los practicantes sobre las limitaciones y logros significativos alcanzados durante el desarrollo, implementación y evaluación del proyecto interdisciplinario desarrollado en sus prácticas.

El informe de pasantías. El diseño, implementación y evaluación se sistematizó en un informe final presentado por cada uno de los pasantes, donde se reportó el contenido del proyecto con sus respectivas estrategias metodológicas, recursos y evaluación. El informe también incluyó una autoevaluación crítica sobre el desempeño de cada pasante. De este documento, se extraen los aspectos que se muestran en el cuadro 1, los cuales fueron tomados de los diferentes informes presentados por los pasantes donde prevalecieron, según el análisis hecho a estos documentos, la utilización de estrategias para promover la interacción en la lengua inglesa y el uso de las tecnologías de la comunicación y la información como recurso de enseñanza.

Tal como se observa en el cuadro 1, los pasantes incorporaron estrategias de enseñanza y recursos innovadores e interactivos dirigidos a incentivar el interés de los alumnos por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, se inclinaron por estrategias de aprendizaje cooperativo, talleres y el juego como actividades que promueven aprendizajes significativos. Por otra parte, resalta la incorporación de internet, video clips de *youtube.com* y la Web 2.0 mediante el uso de redes sociales como *facebook*.

CUADRO 1

Aspectos relevantes de los proyectos implementados por los estudiantes participantes

Objetivos	Estrategias	Contenidos	Recursos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Concientizar a los alumnos sobre la importancia de aprender inglés como lengua extranjera • Promover actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés enfocado en la competencia comunicativa • Estimular el conocimiento sobre otras culturas usando el inglés como una herramienta para comunicarse con la sociedad global 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de ideas, conocimiento y experiencias previas vinculadas con el conocimiento del inglés • Promoción del aprendizaje cooperativo • Discusión en pequeños grupos sobre la temática de videos, películas, letra e interpretación de canciones en diferentes acentos del inglés • Uso de diálogos y simulaciones • Uso de redes sociales (<i>facebook</i>) • El juego • Talleres -Lectura de cuentos -Presentación de obra de títeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras para saludar y despedirse • Uso del presente simple para hacer descripciones • Uso del pasado simple para hacer narraciones • Estructuras para dar, pedir y recibir información • Tópicos sobre diferentes culturas y acentos de los países de habla inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Web 2.0: redes sociales: <i>facebook</i>, videos de <i>youtube</i>. com, películas, juegos • Discos compactos con canciones y cuentos • Proyector de multimedia • Micrófono • Computador • Papel bond • Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativa • Formativa • Instrumento más usado: escalas de estimación

Fuente: Elaboración propia durante el proceso de investigación.

Análisis de los resultados

De acuerdo con los significados encontrados, su relevancia y pertinencia con los objetivos del estudio se procedió a analizar la información y asignar nombres a cada categoría. Durante este proceso se revisaron, contrastaron y triangularon los datos de manera sistemática (Rodríguez, Gil y García, 1999; Goetz y LeCompte, 1988) a fin de establecer categorías de análisis que pudieran dar respuesta a los objetivos planteados y explicar en detalle esta experiencia de trabajo cooperativo e interdisciplinario, orientado a contribuir con la formación integral de los futuros docentes de la especialidad de inglés y en el desarrollo de competencias reflexivas y toma de conciencia

sobre la importancia del trabajo en colectivo y el uso de estrategias para mejorar la enseñanza del inglés en la educación secundaria. Seguidamente, se señalan aquellos aspectos coincidentes e importantes generadores de las categorías que emergieron del análisis.

Para efectos de identificar a los participantes se procedió a asignar letras y números a cada uno, para proteger el anonimato y confiabilidad de los datos.

Categoría 1: La enseñanza y aprendizaje del inglés a través de Proyectos: del desinterés a la motivación para aprender

De la revisión y análisis de los datos provenientes de los informes puede señalarse que durante la fase de diagnóstico, los practicantes detectaron necesidades en cuanto al poco interés que los alumnos, en las distintas escuelas y liceos de secundaria, manifestaban por aprender inglés:

En lo que se refiere a la enseñanza del inglés, para nadie es un secreto que es una de las asignatura que presenta mayor problema y menor aceptación entre los estudiantes de los diferentes niveles, desde problemas de espacio físico hasta la simple inserción de prácticas descontextualizadas, que hacen necesario el surgimiento de nuevas estrategias que permitan la enseñanza del inglés más creativa y menos traumática (Diario, A1).

Se encontró ciertas actitudes de apatía y desapego de estudiantes de educación secundaria hacia el aprendizaje del inglés (Diario, M2).

Según una encuesta aplicada, la mayoría de los alumnos piensa que las clases son aburridas, especialmente cuando tienen que copiar del pizarrón y recomendaron usar la tecnología, canciones, películas (Diario, L3).

El diagnóstico de los practicantes en cuanto a clases “aburridas”, “apatía” y escaso uso de recursos a excepción del pizarrón, coincide con hallazgos de investigaciones realizadas en relación con la enseñanza del inglés en nuestro contexto. Según Chacón (2003:109), en la enseñanza del idioma se hace “Énfasis en la explicación gramatical y traducción del inglés al español, clases expositivas centradas en el docente. Tendencia a la rutina y escaso uso de materiales auténticos”.

Conocida esta realidad, cada practicante debió efectuar un análisis e interpretación de las necesidades e intereses a fin de iniciar un proceso de

aprendizaje y enseñanza del inglés que interesara a los alumnos. Una de las primeras acciones fue elaborar proyectos interdisciplinarios haciendo énfasis en las estrategias de enseñanza de la lengua, la selección de recursos y materiales significativos, según cada grupo de clase, es decir, que éstos tuvieran relación con las estructuras cognitivas de los alumnos. Se trata de una selección intencional y sustancial pertinente con los saberes previos para que se convierta en significativo el aprendizaje (Ausubel y Novak, 1983).

A partir de esta consideración, desde las tres asignaturas, los investigadores y estudiantes practicantes se centraron en el estudio, análisis y selección tanto de las estrategias como de materiales accesibles. Así predominaron la exploración de ideas, conocimiento y experiencias previas vinculadas al conocimiento del inglés, el aprendizaje cooperativo, el juego, los talleres, dramatizaciones; en relación con los recursos se hizo uso del internet, la Web 2.0, la música y las películas, entre otros. A continuación se describe un fragmento tomado de una de las notas de campo, en la que se evidencia el cambio favorable experimentado por los niños hacia el aprendizaje del inglés durante la aplicación del proyecto interdisciplinario:

La clase comienza como de costumbre, el practicante saluda a los niños en inglés, le comenta a la profesora asesora del aula “Hoy voy a trabajar vocabulario básico de los alimentos, para esta clase descargué de la página del *British Council*, dos actividades para pronunciar y luego de ver el contenido, ellos van cantar y jugar en grupos” la profesora responde: “Está bien, me parece buena estrategia, sólo que ellos tienden a desordenarse con ese tipo de actividades” el practicante responde: “Tranquila, yo los tengo ordenaditos”, luego del breve diálogo, el practicante comenta a los niños: “Hoy vamos a escuchar, repetir, cantar y jugar con unas actividades divertidas que les traje para el proyecto” a lo que los estudiantes respondieron casi que al unísono: “¡Yupi, qué rico profe!, o sea que hoy nada de pizarrón y ni de traducir, porque casi siempre nos toca lo mismo”... algunos manifestaron: “Sí ... qué bien, vamos a cantar con las actividades que el profesor nos trajo de internet,... un niño dijo a otro “acuérdense que él nos prometió algo diferente para esta clase” (Notas de campo, 9 de abril de 2010).

En igual sentido, los practicantes registraron en los diarios sus vivencias y reflexiones relacionadas con la experiencia. Dichos registros evidencian

hallazgos fundamentales para la comprensión del fenómeno en estudio. A continuación se muestran extractos de los diarios:

Es placentero ver cómo los niños se han ido interesando cada vez más en las clases de inglés, ahora son más abiertos y participativos, cuando llego al aula todos se alegran porque saben que en la clase de inglés siempre hay algo nuevo por aprender y para hacer, noto que la ansiedad y la apatía que tenían las primeras clases ha cambiado paulatinamente, porque ahora todos quieren participar en la clase y ellos mismos hacen saber su agrado hacia la clase de inglés, es algo que me satisface como profesora ver y saber que están aprendiendo y que les gusta (Diario, C3).

Para J10, quien se viene desempeñando como docente desde hace un año y medio, el proyecto fue gratificante, así lo señala:

La experiencia fue gratificante durante este año y medio pero, en especial, las semanas que duró el proyecto, ya que se notó un incremento de la asistencia por parte de los estudiantes y sobre todo la captación de su atención y posteriores participaciones en las discusiones donde cada alumno expresaba su punto de vista (Diario, J10).

La siguiente nota de campo corrobora la actitud positiva de los niños:

Luego de las actividades de rutina, la practicante se dirige a la profesora asesora del aula y la dice “Ya estamos listos para ir al laboratorio de computación, para trabajar con el *software* que le comenté”, la profesora responde. “¡Ah! Ok. Está bien profe, no hay ningún problema, vamos que allá nos espera la profe de computación”, ante el diálogo practicante-asesora, los niños se emocionan, la practicante los organiza en dos filas y con la ayuda de la profesora los conduce hasta el laboratorio de computación. En el salón de computación, la practicante explica a los niños: “Presten atención, vamos a trabajar en parejas para hacer la actividad número tres del *software*, luego veremos un video en el video beam y finalmente, dramatizaremos lo visto en el mismo, tranquilos que yo les pongo la canción en el radio”, los niños muestran especial interés por el desarrollo de la clase y se mantienen atentos, unos minutos más tarde, una niña manifiesta: “Profesora, la verdad que el inglés con las computadoras es como más divertido porque no sé los demás, pero yo no me siento can-

sada”... la profesora asesora mencionó: “Es increíble ver cómo los muchachos se enamoran del inglés así, porque cuando la clase es por computadoras y con el video beam, ellos se olvidan de todo y quieren aprender más inglés” (Notas de campo, 28 de abril de 2010).

Como se desprende de los comentarios anteriores, las nuevas tecnologías y la Web 2.0 por su interactividad, contribuyeron en un alto grado a incrementar el interés por aprender el idioma y a dinamizar las prácticas. Tanto los alumnos como los docentes practicantes aprendieron y lograron interesarse por la potencialidad del inglés como una lengua influyente en el mundo, y así se evidencia los extractos siguientes:

El proyecto desarrollado contempló elementos conocidos por los estudiantes, pero con un enfoque diferente, el uso de películas y *facebook*. Su uso en el aula resultó ser innovador para ellos en el aprendizaje del inglés. El entusiasmo mostrado en cada actividad era notorio, realizaban preguntas que iban desde la realización de la película hasta mostrar lugares, prácticas culturales, problemas sociales, vocabulario y acento percibidos en las mismas. También valoraron el uso del *facebook* para compartir información y aportar sus opiniones en las discusiones grupales (Informe, A11).

Los estudiantes se motivan hacia el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés, cuando la dinámica de la clase es variada y divertida, la experiencia en el aula me permite reflexionar que en gran parte el éxito del aprendizaje de los niños depende de las estrategias que uno desarrolle, ellos se interesan cuando la clase se apoya en la música, o en los recursos que ofrece la internet. Causa asombro la sinceridad como manifiestan sus opiniones, porque cuando la clase les parece aburrida lo comentan y con responsabilidad dicen “¡ay! Profe, nos gusta cuando usted nos trae actividades en la computadora, y cuando nos pone a trabajar en algo nuevo” (Diario, R3).

De igual modo, los participantes reconocieron en las entrevistas la importancia de innovar e incorporar nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Siempre se tiene la capacidad de innovar con nuevas estrategias de enseñanza en lo didáctico y tecnológico, más hoy día con las herramientas que nos pro-

porciona la internet como recurso para la realización de proyectos y, de esta manera, transformar la clase tradicional en la asignatura de inglés como lengua extranjera (Entrevista, P1).

Sobre la base de los hallazgos presentados podría señalarse que el diseño de proyectos interdisciplinarios, la selección y uso apropiados de estrategias, medios y recursos promueve el interés por aprender, tanto de los alumnos de las escuelas y liceos como de los estudiantes practicantes, quienes manifestaron con satisfacción que su acción docente impulsó cambios en la clase de inglés.

Categoría 2: Hacia el logro de la competencia reflexiva para aprender a enseñar

Erigirse como un profesional docente comprometido con las transformaciones e innovaciones educativas, significa asumir la reflexión crítica como el hilo conductor que permea la formación inicial, desde sus inicios. Tal como afirma Perrenoud (2004) se trata de reflexionar sobre el saber, saber hacer, el ser docente; en otras palabras, deliberar sobre sus acciones en función de las interacciones comunicativas que ocurren en el contexto escolar para comprender cómo se construye el conocimiento sobre la profesión docente. Se evidencia que los practicantes experimentaron en situaciones reales de la dinámica educativa, vivencias inherentes a la reflexión sobre su propio aprendizaje y sobre cómo enseñar. En sus propias palabras, así lo expresaron:

Lo que uno estudia en la universidad de pedagogía, didáctica, currículo y de todas las asignaturas nos proporcionan conocimientos importantes para nuestra formación, pero en la práctica, mediante experiencias de trabajo pedagógico colaborativo, uno se da cuenta de lo importante que es reflexionar sobre su propia práctica docente, porque es donde uno verdaderamente, ensaya, se equivoca, aprende y reflexiona desde su propia actuación, esto de la educación no es nada fácil y más ahora con los muchachos que cada vez lo sorprenden a uno. El secreto está en reconocer que debemos saber cómo enseñar; es como algo que leí una vez en una revista, que decía que uno nunca deja de aprender, razón por la que debemos reflexionar siempre sobre nuestra actuación (Diario, P1).

El ser docente no sólo se trata de tener vocación sino también complementarla con un buen plan de acción. Creo que la planificación es la clave. Se nece-

sita integrar todos los elementos necesarios de la clase. La planificación debe estar basada en el desarrollo cognitivo y psicosocial del estudiante, además debe estar adaptada a los diferentes estilos de aprendizaje existentes en el aula (Informe, Z4).

Uno de los principales aprendizajes que he tenido es que los estudiantes no aprenden igual, que debemos ser capaces de entender sus necesidades y debemos buscar la forma de llegar a ellos (Informe, L9).

La reflexión sobre las acciones en el aula, es decir sobre el conocimiento práctico, también fue motivo de aprendizaje de los practicantes, según lo señalan los siguientes extractos tomados de los informes de pasantía:

Cuando una actividad no me funcionaba trataba de realizar una autoevaluación y trataba de ver cuáles eran mis debilidades y buscaba la forma de mejorarlas; a partir de ellas, planificaba las actividades para la siguiente clase (Informe, M9).

Con la práctica y a medida que pasa el tiempo, como docentes aprendemos a saber administrar el tiempo en el aula, así como también la organización que debemos seguir para evitar distracciones o desorden. Asimismo, llevar temas de actualidad y de interés a los muchachos es el mejor método para mantenerlos atentos a la clase, por lo tanto el uso de herramientas como los videos y la televisión le dan a nuestra enseñanza mayor relevancia (Informe, R6).

De acuerdo con los testimonios anteriores, la competencia reflexiva surge en los participantes para reconocerse como aprendices permanentes, dispuestos a examinar sus avances, limitaciones y analizar la complejidad de la enseñanza. En las tres asignaturas, se hizo énfasis en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los practicantes de manera que éstos establecieran conexiones entre los contenidos previstos en cada una, como fundamento para analizar y evaluar sus acciones docentes.

Categoría 3: Integración teoría práctica: una experiencia interdisciplinaria

Uno de los retos de la formación docente es que los futuros profesores comprendan la relación dialéctica existente entre la teoría práctica. No obstante, uno de los obstáculos que aún persiste en el currículum de las

instituciones encargadas de formar a los docentes es, precisamente, que en los planes de estudio se continúa haciendo énfasis en una lista de asignaturas tanto teóricas como prácticas parceladas o aisladas de la realidad del contexto del pasante, y de manera utópica se pretende que éste en su práctica docente, establezca conexiones entre ambas por sí mismo; lo cual trae como consecuencia un predominio o sobrevaloración de las prácticas en detrimento de la teoría, a pesar de que se reconozca su importancia (Chacón C., 2008). Es así como en el análisis e interpretación de los datos emergió nuevamente dicha sobrevaloración, tal como lo expresan en sus propias palabras los participantes:

Aprendí que la teoría es sólo una parte minúscula dentro de la profesión de la educación. La práctica ayuda a pulir la forma personal de impartir cualquier materia y le muestra al profesor los verdaderos retos dentro de un aula de clase (Informe, M7).

Es importante el acercamiento del estudiante de Educación con el contexto escolar ya que mediante estos encuentros el futuro docente va enriqueciendo y favoreciendo su formación profesional y es ahí donde se determina la realidad que se vive y a la que se enfrenta el docente en su práctica profesional (Diario, L18).

Las aseveraciones anteriores muestran que la enseñanza prescriptiva prevalece en una gran mayoría de nuestras instituciones formadoras de docentes donde se observa la ausencia de trabajo interdisciplinar y colaborativo entre las distintas áreas. Ello se debe a la prioridad de la práctica por encima de la teoría como base para reconstruir el conocimiento docente, y así lo manifiesta uno de los participantes:

No esperar a que se esté culminada la carrera para llevar al estudiante al campo de trabajo, sino hacerlo desde el primer año del grado (Diario, A10).

Este comentario sugiere que no es necesario cursar las asignaturas para asumir la responsabilidad docente como pareciera ser el sentido del trayecto de formación; primero, la teoría y, por último, las prácticas docentes, lo cual hace que se distorsione la relación teoría práctica. Sin embargo, en este

estudio los esfuerzos estuvieron dirigidos a que los practicantes establecieran puentes entre la teoría-práctica-teoría a fin de construir y reconstruir sus saberes como futuros enseñantes. Para ello se incentivó la reflexión, la discusión colectiva y el consenso con la finalidad de prepararlos para lidiar con la complejidad de su quehacer pedagógico y la transformación constante de éste. Los siguientes extractos así lo sugieren:

Aprendí a diseñar estrategias para integrar al inglés a las demás áreas y así poder promover el desarrollo de las cuatro competencias ... me di cuenta de la importancia de integrar la teoría con la práctica de lo aprendido en la especialidad de manera interdisciplinaria (Entrevista, G12).

Con el desarrollo de las actividades didácticas de la jornada, el pasante evidencia que tanto las explicaciones como los contenidos dados en las asignaturas de Práctica, Desarrollo curricular y Psicolingüística son puestos en práctica por cuanto lleva materiales y estrategias relacionadas con la pronunciación y entonación del inglés, de acuerdo con la variedad de acentos existentes en el mundo. Está explicando a los niños que la canción *We are the world* en su versión más actualizada, la cantan varios artistas de diferentes nacionalidades y que su pronunciación varía. Al respecto, le pide a los niños: “Por favor escuchemos la canción, luego la voy a repetir nuevamente para que ustedes solitos traten de cantarla siguiendo la letra que les di en la fotocopia” a lo que un niño contesta: “¡Uy! Sí, profe, yo he visto ese video y es más fino ver como cantan en inglés”... (Notas de campo, 16 de abril de 2010).

La comprensión de la relación dialéctica de teoría práctica es fundamental para consolidar las competencias docentes vinculadas con la profesión; sin embargo, según los estudiosos del tema aún está vigente la concepción simplista en la formación vinculada a saberes prácticos a partir de conocimientos y experiencias previas, aunque se reconoce la importancia de la teoría (Perrenoud, 2004). De allí que es necesario incentivar la ruptura de estos esquemas mentales y asumir la reconstrucción de saberes a partir de la teoría-práctica-teoría. En síntesis, se trata de problematizar desde la teoría práctica para asumir las propias construcciones y construir una propia teoría sobre la enseñanza, sin obviar la influencia del contexto social en el cual cada educador ejerce su profesión.

Categoría 4: El proyecto interdisciplinario: un reto dinámico e innovador

Los proyectos son una estrategia globalizadora y sistemática que incorpora conceptos, procedimientos y actitudes favorecedoras de experiencias significativas para construir conocimientos. En el caso de este proyecto interdisciplinario, se hizo énfasis en la colaboración entre el equipo de investigadores y los estudiantes practicantes a propósito de concretar la teoría práctica y lograr que la interdisciplinariedad y colaboración contribuyeran como afirma Chacón (2007:46) a la formación de este grupo de practicantes, “desde una perspectiva global que incorpore no sólo el saber de cada asignatura, en este caso comunicarse en inglés, sino que conecte este saber de manera interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria para que el conocimiento tenga significancia con la realidad”.

En los diarios de los practicantes se evidencian concepciones favorables sobre la experiencia del trabajo con proyectos interdisciplinarios:

Me gusta trabajar en la manera como estamos trabajando el proyecto, porque nos sirve para tres materias, los profesores han trabajado muy organizados y siempre hay consenso; así con este proyecto uno como que se concentra más en lo que tiene que hacer y no está con tanto trajín de entregar para cada materia cosas distintas, sino que lo que vemos lo integramos en una sola experiencia que siento que nos está ayudando a aprender y reflexionar sobre la escuela y sobre nuestra labor como educadores (Diario, P5).

Por otra parte, los practicantes reconocen el trabajo de proyectos como una estrategia que favorece el aprendizaje significativo. Así lo manifiesta un participante:

La estrategia de proyecto interdisciplinario es un ejemplo que refleja una forma de aprendizaje que se puede calificar como productiva y diferente a la tradicional, ya que está comprobado que los proyectos arrojan mejores y más significativos aprendizajes en los estudiantes (Informe, J5).

Asimismo, hacen una crítica a la incoherencia que existe entre el discurso de los formadores y la práctica durante la formación inicial; tanto el currículo como el trabajo docente están centrados en el aislamiento o parcelamiento de las distintas áreas:

Cada profesor se concentra en lo suyo sin integrarse con otras áreas y profesores. En la teoría se habla del trabajo colaborativo, del trabajo en equipo, de los apoyos de los demás compañeros, pero pareciera quedarse en la letra porque muy poco se aplica (Entrevista, R12).

Durante las entrevistas, también se les preguntó a los estudiantes sobre su experiencia en relación con el trabajo interdisciplinario realizado:

La experiencia interdisciplinaria de este 5to año con la Práctica, Currículo y Psicolingüística nos llevó a querer mejorar y reflexionar sobre el hecho educativo. Visto desde la innovación, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, me doy cuenta que la escuela y la sociedad se construye desde un paradigma complejo (Entrevista, C2).

Nosotros comentábamos que con esta experiencia, uno aprovechaba el tiempo porque no eran tantos trabajos, sino uno bien hecho que nos servía para las tres materias, y los profesores integraron en una sola estrategia los contenidos de cada una de sus asignaturas (Entrevista, O2).

Para mí es la primera vez que trabajo así con tres profesores en un proyecto que nos sirva para las tres materias; la verdad que fue bastante productiva la experiencia, porque pudimos asociar los contenidos y el trabajo de las tres asignaturas con el desarrollo del proyecto de aprendizaje y aplicarlo en la escuela (Entrevista, B6).

Las interconexiones con la lengua materna y la cultura de los estudiantes de manera interdisciplinaria a través de los proyectos en inglés como el que acabamos de terminar en las tres materias, es positivo y significativo tanto para el profesor como para el estudiante (Entrevista, C4).

Los proyectos interdisciplinarios, según se evidencia, resultaron favorables por cuanto representaron una tarea cuyos conflictos de tipo cognitivo, afectivo y procedimental promovieron el interés de los participantes hacia la innovación y mejora de la enseñanza. En los diarios, se apreciaron reflexiones tanto sobre los logros alcanzados como las limitaciones, según se evidencia en los siguientes testimonios:

Trabajar con proyectos y para tres materias desde las pasantías, no fue nada fácil. Los primeros días me preguntaba, cómo voy a hacer todo eso si nunca trabajamos así en la universidad. Me ha costado, pero es interesante la experiencia porque uno aprende de todo, a planificar, a dar la clase, a trabajar en equipo, a reflexionar y a reconocer que es importante hacer las cosas de manera innovadora; para todos ha sido más que un reto, un desafío (Diario, C6).

La experiencia ha sido única e irrepetible, primero porque fue en nuestro último año de la carrera que trabajamos así de manera integrada con varias materias, también porque el proyecto nos hizo trabajar de manera reflexiva, de modo que siempre fuésemos innovadores y transformadores de nuestra propia práctica. El desconcierto y la incertidumbre de los primeros días fue superado y aprendimos. . . sé que valió la pena porque aprendimos más de lo que creíamos (Diario L5).

De igual manera en los diarios, los estudiantes también reflexionaron sobre los alcances, vivencias y experiencias en la puesta en marcha de los proyectos durante las Prácticas en cada espacio escolar:

La aplicación del proyecto fue un reto porque a pesar de las limitaciones, se logró captar el interés de los estudiantes que hoy en día es bastante complicado por el contexto social que rodea al estudiante, lo que motiva al docente a buscar estrategias, innovaciones que permitan que sus clases sean dinámicas y del agrado de todos (Diario, J10).

Sí se puede ser un profesor innovador así no se tengan todos los recursos tecnológicos para desarrollar un proyecto está la creatividad que se tiene para realizar una actividad didáctica de enseñanza (Diario, E2).

Esta experiencia fue buena porque apliqué otras estrategias que eran nuevas para los estudiantes. También aprendí a ahorrar tiempo según cada actividad (Diario, A2).

Discusión

Según los resultados obtenidos podría afirmarse que la inclusión de proyectos interdisciplinarios en la formación docente constituye una fortaleza para promover el aprendizaje sobre cómo enseñar pues esta estrategia

contribuyó a ampliar la perspectiva de los practicantes en relación con la innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la conscientización sobre la diversidad y el multiculturalismo que caracterizan esta lengua, además de contribuir al desarrollo de la competencia reflexiva para el análisis y toma de decisiones durante el desarrollo de las Prácticas. Mediante este proyecto interdisciplinario, los estudiantes orientados por el equipo docente-investigador, diagnosticaron la falta de interés por el aprendizaje de este idioma en los contextos escolares donde realizaban su pasantía y, a partir de allí, incorporaron estrategias de enseñanza como el aprendizaje cooperativo, los talleres y el juego; adicionalmente, recursos tales como la Web 2.0, las películas, la música, y los videos, entre otros, incrementó el interés entre los alumnos de primaria y básica por aprender inglés. En consecuencia, puede afirmarse que, según lo reportado por los pasantes y las observaciones realizadas, hubo cambios en la clase de inglés evidenciados en un aumento de la motivación para atender y participar en el aula.

Por otra parte, los pasantes durante el desarrollo de la Práctica docente se reconocieron como aprendices permanentes con disposición para valorar sus avances, logros y limitaciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua, haciéndose conscientes de su responsabilidad como enseñantes reflexivos y aprendices permanentes. No obstante, la mayoría mantuvo apego a concepciones docentes con énfasis en la práctica relegando la teoría a un segundo lugar. Este resultado podría interpretarse a la luz de la escasa vinculación que estos estudiantes mantienen con el espacio escolar antes de su práctica docente la cual, como ya se mencionó, se lleva a cabo durante el último año de la carrera.

Los resultados obtenidos en esta experiencia en la formación inicial de profesores, tienen implicaciones pedagógicas para los programas de formación docente en otros contextos debido a que sugieren que es fundamental para los futuros docentes que los formadores promuevan experiencias basadas en la interdisciplinariedad, investigación y trabajo colaborativo entre las distintas asignaturas o cátedras del plan de estudio de cualquier mención. Una opción eficaz la constituye la implementación de proyectos comunes que permitan al futuro enseñante vincular la teoría-práctica y transferir sus conocimientos a los espacios escolares de una manera interdisciplinaria. Tal y como lo expresó una de las participantes, esta estrategia favorece no solamente los aprendizajes del componente

conocimiento pedagógico y disciplinar sino también el ser o identidad profesional del docente:

La incorporación de nuevos métodos de enseñanza, representó para mí la apertura personal y profesional a nuevas y creativas alternativas para la enseñanza del idioma lo cual contribuye de manera determinante en la construcción del ser pedagógico, evidenciando la necesidad de la constante formación, actualización y práctica a la cual debe someterse un profesional para optimizar su aprendizaje (Informe, J5).

A la luz de los hallazgos presentados se infiere que innovar en las aulas es una necesidad pero, también, una exigencia que debe promoverse desde la formación docente. Según se evidencia en este estudio los pasantes mostraron conciencia y compromiso como docentes reflexivos, críticos y autónomos que aprenden mientras enseñan.

Agradecimientos

María Auxiliadora Chacón Corzo agradece el financiamiento otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación titulado “La construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la formación inicial: configuraciones y prospectiva”. NUTA-H-301-09-04-B, cuyos resultados parciales se presentan en este artículo.

Carmen Teresa Chacón agradece el financiamiento otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación titulado “Integración de la Web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés: caso estudiantes de la mención Inglés. Universidad “Pedro Rincón Gutiérrez”, NUTA-H-304-09-04-B, cuyos resultados parciales se presentan en este artículo.

Referencias

- Ausubel, D. y Novak, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, 2° edición, México, DF: Trillas.
- Ávalos, B. (2001). *Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: Conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/mejoramiento_formacion_inicial_profesores_chile_avalos.pdf (consultado 15 de diciembre de 2011).

- Barrios, O. (2004). "Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial", en *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Flores (ed.), Perú: ediciones UNESCO Perú. Disponible en: [http://www.dfpd.edu.uy/web_08/docentes/atd/proy_ley_educ/como_estamos_formando_maestros_america_latina\[1\].pdf#page=43](http://www.dfpd.edu.uy/web_08/docentes/atd/proy_ley_educ/como_estamos_formando_maestros_america_latina[1].pdf#page=43) (consultado 10 de febrero de 2010).
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*, España: McGraw Hill.
- Chacón, C. (2003). "Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia", *Acción Pedagógica*, 12(2), 104-113.
- Chacón, C. (2006). "Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés", *Educere*, 32, 121-130.
- Chacón, C. (2007). "Aprendizaje cooperativo e investigación en la acción: desarrollo profesional y mejora educativa", *Entre Lenguas*, 12, 31-50.
- Chacón Corzo, M. (2008). "Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente", *Educere*, 12, 41, 277-287.
- Cárdenas, A.; Castro, R. y Soto, A. (2001). "El desafío de la interdisciplinariedad en la formación docente", *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095876>, 1, 17-30 (consultado 6 de enero de 2012).
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Díaz, D. (1996). "La reforma de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes en el Táchira", *Acción pedagógica*, 5, (1-2), 87-98.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana / UNESCO.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Errázuriz, J. y Soto, A. (2003). "Aportes de un enfoque interdisciplinario en la formación docente", *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 5, 62-73. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=> (consultado 6 de enero de 2012).
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción participativa*, Barcelona: Laertes.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, 2º ed., Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios*, Caracas, Venezuela: Ediciones Faces UCV.
- Peñalver, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico*. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf (consultado 18 de diciembre de 2011).

- Rodríguez, N. (2004). "Retos de la formación de docentes en Venezuela", *Revista de Pedagogía*, (25), 73, 03-12.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*, Barcelona: Graó.
- Vaillant, D. (2009). "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos", *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre, pp. 105-122.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid, España: Morata.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona. España: Grao.
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase: Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Barcelona, España: PPU.

Artículo recibido: 7 de septiembre de 2011

Dictaminado: 16 de diciembre de 2011

Segunda versión: 2 de febrero de 2012

Aceptado: 12 de marzo de 2012

Copyright of Revista Mexicana de Investigación Educativa is the property of Consejo Mexicano de Investigación Educativa and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.