

CAPITULO II ÁMBITO TEÓRICO

Contenido

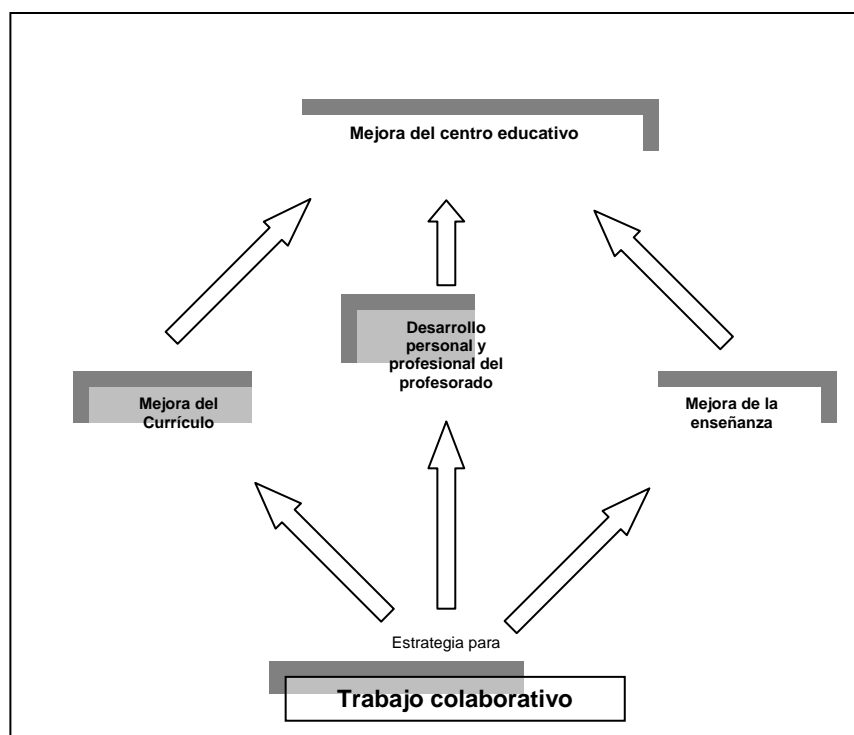
1. Trabajo colaborativo
2. El currículo como texto y contexto de la colaboración
3. La formación del profesorado
 - 3.1 La formación inicial y la formación permanente
 - 3.2 El desarrollo profesional colaborativo
4. El caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera
 - 4.1 Un poco de historia
 - 4.2 Enfoque comunicativo de la lengua

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum

1. TRABAJO COLABORATIVO

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. Ante esta situación, surge 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 educativa y la intervención en ella, busca la formación del profesorado y su participación en el diseño y aplicación de diseños curriculares, así como en 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. La figura 1 lo resume:

Figura 1. Trabajo colaborativo



Fuente: La autora

Como puede verse, el trabajo colaborativo es un trabajo conjunto, en que 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 dimensiones del aprendizaje de los grupos de trabajo profesional:

- Primero, la necesidad de reflexión conjunta para aprender a explotar el potencial resultante de la unión de esfuerzos para solucionar los problemas.
- Segundo, 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.
- Tercero, 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.

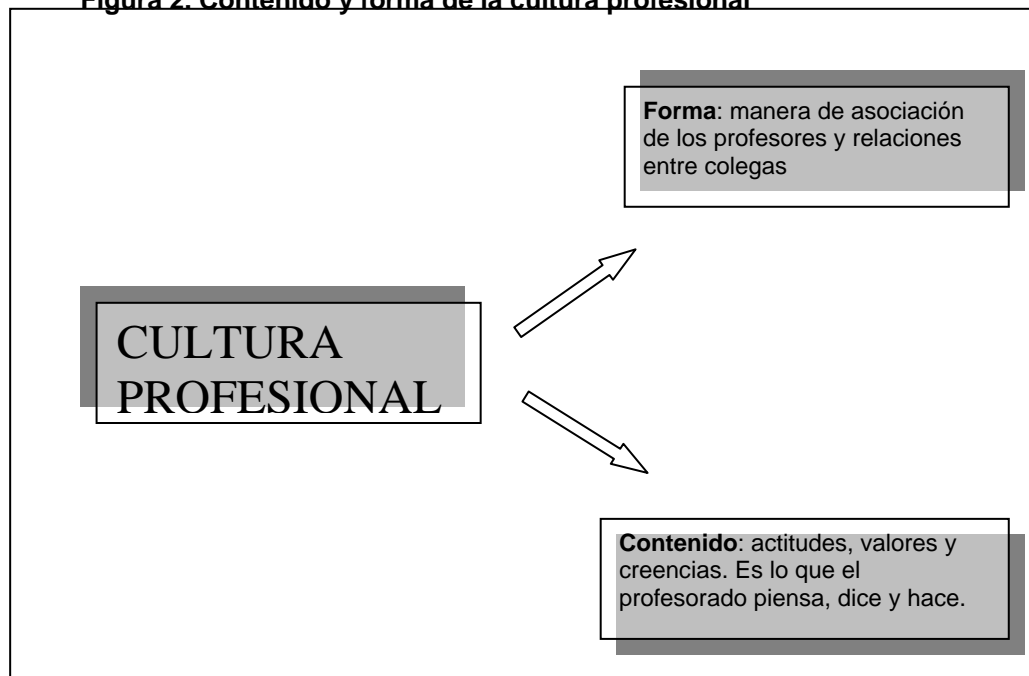
Con el trabajo conjunto, el perfeccionamiento del profesorado es más una acción colectiva que individual, lo cual es una característica de la existencia de una cultura profesional colaborativa.

Ferreres (1992) señala que “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), asoma 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 y 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 que “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) y hace una clara diferenciación entre forma y contenido de cultura profesional. El **contenido** se refiere a las actitudes, valores, creencias, es decir, es 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 2 se muestra esta diferenciación con la finalidad de facilitar su comprensión:

Figura 2. Contenido y forma de la cultura profesional



Fuente: la autora

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 que Hargreaves (2003) hace de 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. 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, así 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. Este forma de cultura presenta cuatro características: (1) Permeabilidad reducida, es decir los pequeños grupos están aislados entres 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 y, (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 con 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; 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 aprendizaje 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 y cooptativa si la administración la utiliza para asegurar el compromiso de los profesores.

Es de hacer notar 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

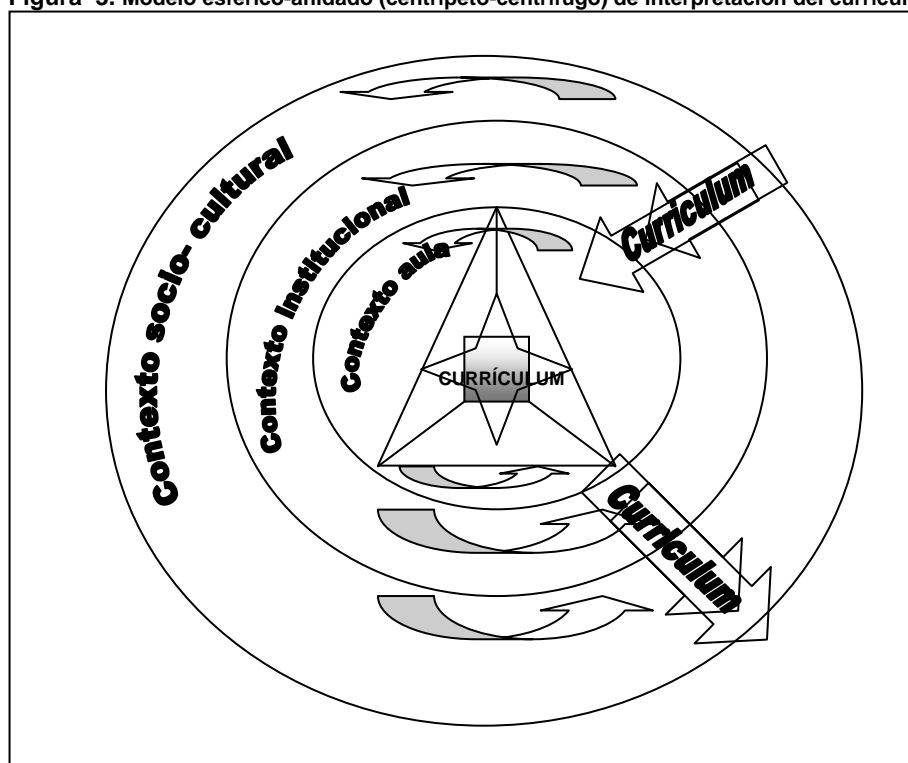
tanto, utilizar alguna de las clasificaciones existentes ayuda a agrupar categorías, sirve para hacer comparaciones, mediciones, diferenciaciones de un fenómeno que se está estudiando. Así, resulta de gran utilidad tenerlas presente, por cuanto permiten caracterizar la forma de cultura profesional dominante en un contexto determinado.

2. EL CURRÍCULO COMO TEXTO Y CONTEXTO DE LA COLABORACIÓN

Mucho se ha escrito en torno al concepto de currículo sin llegar a un concepto definitivo. Existe una gran dispersión respecto al tema y el discurso utilizado en la materia depende de los diferentes puntos de vista que sirvan para cada momento en la historia, como lo plantea Kemmis (1988), “Cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico.” (p. 28). En todo caso, en el presente trabajo el interés se centra en el currículo como contexto de la colaboración, con lo cual se asume el modelo esférico-anidado, propuesto por Tejada (2005), integrador de los diferentes niveles de contexto que sirven de marco para la actuación de sus protagonistas. En los diferentes niveles de contexto los protagonistas transcurren, se legitiman, se desarrollan, se modifican e innovan, es decir, hacen su vida profesional, en el caso de los profesores, dentro de la institución educativa.

El modelo presenta tres niveles de contexto: el sociocultural general, que envuelve al institucional, dentro del cual queda el contexto aula. Cada uno de ellos constituido por varias dimensiones, separadas y relacionadas de tal manera que puede haber interdependencia entre estas, con flujos y reflujos entre unos a otros.

Figura 3. Modelo esférico-anidado (centrípeto-centrífugo) de interpretación del currículum



Fuente: (Tejada, 2005:114)

El primer nivel se refiere al contexto sociocultural como justificador de las bases y fundamentos del currículum. En el centro y en el aula interactúan relaciones de poder y autoridad, de la misma manera que en la sociedad que rodea a la institución, es decir incluye referentes de tipo político, administrativo, laborales, económicos, etc. En este contexto la cultura se origina, entrama, relaciona y evoluciona, como elemento en movimiento, no acabado sino en constante reconstrucción. De esta manera, es el centro educativo el que tiene la responsabilidad de garantizar la culturización vista como mecanismo de desarrollo y perfeccionamiento individual y de integración social. Dentro de este

centro, se genera el proceso educativo que implica la integración de saberes de la cultura objetiva que se hace subjetiva, pero ha de propiciar también la generación de nuevos valores culturales. Vista de esta manera, la cultura viene a ser fuente y objeto del currículo, es decir, los contenidos que se ponen en juego están relacionados directamente con la cultura del centro, por tanto, la actuación del profesor necesita operar con un objeto, que no es más que el contenido didáctico o curricular.

El contexto sociocultural tiene también una función propia en el desarrollo del currículo, puesto que las coordenadas culturales, históricas, sociales, políticas, administrativas e institucionales conforman un entorno de condiciones que llegan a convertirse en el currículo oculto, cargado también de valores culturales. Todo este conjunto que conforma el contexto sociocultural es muy propio de cada región, lugar y del mismo centro educativo, con lo cual ningún plan de instrucción se desarrolla de igual manera en un centro que en otro, tampoco la actuación de los protagonistas es igual.

El segundo nivel, se refiere al contexto institucional, es decir, la organización de la institución educativa como texto y contexto del diseño y desarrollo del currículo. El proceso educativo de un país se organiza para la formación de sus ciudadanos, articulando todo un sistema comprometido con el desarrollo del currículo. Así, se percibe a la escuela como contexto de desarrollo del mismo y se considera elemento fundamental en el desarrollo de un país. De esta manera, la escuela como contexto contiene al currículo, pero también la escuela forma parte de los elementos que conforman el proceso educativo, con lo cual participa activamente en la desarrollo curricular. La institución educativa deja ya de ser entendida como ente neutral, ahora se asume como mediadora tanto en la conformación como en el desarrollo del currículo, de manera pues que, está ubicada entre el diseño y la acción y su influencia es bidireccional en el flujo de acción: de arriba abajo y de abajo a arriba. En

otras palabras, sin el papel mediador de la institución, no existiría el currículo. En tal sentido, la escuela representa un doble papel: reproductora al depender de un sistema social-cultura, y transformadora de la sociedad inclinándose hacia los intereses y presiones sociales, políticas y económicas del gobierno de turno (en el caso de Venezuela) y a la vez debe estar sujeta a la transformación para tal fin.

La institución educativa es una realidad compleja, constituida por varias dimensiones. Se destaca que el análisis de las dimensiones constitutivas de la realidad escolar aquí planteado, se basa en la clasificación de (González, 1991 y Gairín, 1994a, 1996a citados por Tejada 2005). Así se presentan:

- a) La dimensión valores/objetivos, entendida como lo que es deseable dentro de la institución, lo que pretende y quiere conseguir. Estos valores pueden ser explícitos (formalmente establecidos) e implícitos (aquellos no declarados), que usualmente tienen una influencia superior a los formalmente establecidos. Los valores, no siempre son compartidos por todos los integrantes de las instituciones escolares, debido a la gran diferencia que marca la individualidad de las personas, lo cual puede causar tensiones y conflictos. Más allá de las desavenencias causadas por las diferencias, es necesario buscar el consenso, la colaboración, la coordinación en aras del bienestar y el crecimiento de la institución educativa.
- b) La dimensión estructural, representada por el organigrama. Esta dimensión incluye las funciones y los roles de los miembros de la organización escolar, así como las unidades organizativas y la distribución de espacios y materiales.
- c) La dimensión relacional, constituida por las relaciones formalmente establecidas y las relaciones interpersonales del día a día; aunque no están formalmente establecidas, marcan el clima de la

institución y tienen influencia directa sobre los niveles de confianza o desconfianza, colaboración o individualismo, de estrés, satisfacción y conflicto. Así, los valores/objetivos, la estructura y el sistema relacional son los componentes básicos de una institución educativa.

- d) La dimensión funciones, se refiere a los procedimientos puestos en marcha para su funcionamiento. Es decir procesos propios de la gerencia de la institución. Es un proceso que debe ser adaptado a medida que va en marcha, ya que es muy difícil predeterminar el mejor camino a seguir, lo cual será determinado por las relaciones formales e informales establecidas en el centro.
- e) La dimensión entorno, se refiere a que la institución educativa no esta aislada, sino inserta en un contexto general y que a su vez contiene otros contextos.

Finalmente, está la dimensión cultural envolvente de todas las anteriores, porque la cultura lo impregna todo, incluye creencias, supuestos, normas, rituales, conocimiento de las personas dando sentido al funcionamiento de la organización. La cultura se va construyendo en el quehacer cotidiano de la institución. Es importante destacar que la innovación es necesaria como medio para el desarrollo del currículo, es una consecuencia del reflujo del desarrollo curricular entre los diferentes niveles y se realiza partiendo de las dimensiones anteriores.

El tercer nivel, se refiere al contexto aula, lugar donde se materializa la acción educativa, donde interactúan los docentes y los discentes, donde fluye el currículo convirtiéndose en acción, donde las experiencias enseñanza-aprendizaje se desarrollan. Este nivel de contexto es fundamental, ya que allí se expresa la influencia externa que proviene de los otros niveles de interpretación curricular, ya configurada internamente. El análisis del papel del aula no puede separarse del análisis del papel docente; es todo un conjunto de interacciones que

determinan la enseñanza-aprendizaje y que incluyen la situación o contexto como modelador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y del comportamiento de los profesores. De esta manera, el aula se puede caracterizar partiendo de tres dimensiones básicas, configuradoras del ambiente de aprendizaje: contexto físico, factor humano y clima social.

Se concluye pues que, el currículo es el contexto donde el profesorado realiza sus tres funciones básicas como son la docencia, la investigación y la gestión. (Marcelo, 1997 citado por Ferreres e Imbernón, 1999) señala que “el aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación, integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer” (p. 46), Así, una manera de ver el currículo es como plataforma que pueda ser utilizada por el profesor para su desarrollo personal y profesional.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para Montero (2002), “la formación del profesorado, globalmente considerada, es un proceso continuo que comienza con la preparación para la carrera y termina con la jubilación. (p. 76). Según Marcelo (1994), la formación del profesorado, además de proporcionar educación, enseñanza y entrenamiento, contiene una dimensión personal, porque comprende el desarrollo humano global; también incluye un componente primordial como lo es la voluntad que debe tener el individuo para involucrarse en los procesos formativos, ya sean personas que están estudiando para convertirse en profesores o docentes en proceso de perfeccionamiento profesional, puede ser de manera individual o en equipo. Este último con mayor potencialidad de cambio, ya que se refiere a un grupo de profesores que trabajan por su desarrollo profesional, tomando en cuenta sus intereses y necesidades.

3.1 LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

Cuando se plantea la formación inicial del profesorado, debe pensarse en cuestiones básicas (Landsheere, 1987 citado por Marcelo, 1994), como son el tipo de profesor que se quiere formar y para qué contexto. Así el profesor tendrá el conocimiento básico necesario para tal oficio, de manera pues que, la formación inicial es el comienzo o basamento de la formación del profesorado, es un comienzo limitado, pero definitivamente necesario, lo que Montero (2002), considera como irrenunciable puerta de entrada para el desarrollo profesional del profesor y Ferrández y González (1990), como la base de la formación para el trabajo y para la formación permanente.

En Venezuela, contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, el Estado venezolano se encarga de la formación inicial del profesorado asignando esa tarea a los institutos universitarios pedagógicos, a las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y a otros institutos de nivel superior con finalidades de formación y perfeccionamiento del personal docente. Así lo establece la Ley Orgánica de Educación vigente desde 1980, en su artículo 77. Tres años después surge la Resolución 12 (ME: 1983), donde se establece como propósito fundamental desarrollar en los futuros docentes capacidades para ejercer los roles de: a) Facilitador del aprendizaje, es decir que sea capaz de diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las características de los estudiantes de los diferentes niveles educativos; b) Investigador que compruebe la eficiencia de las estrategias de aprendizaje; c) Orientador que proporciona atención y apoyo a las personas, contribuyendo a su crecimiento personal; d) Promotor social, encargándose de estimular la integración de las comunidades al espacio escolar; e) Planificador, administrador y evaluador, de esta manera, deberá ser capaz de responder ante los cambios que se le presenten en la realización de su labor docente.

A partir de 1996, entra en vigencia la Resolución 1 (ME, 1996), la cual regula la formación docente en el país, con el establecimiento de directrices y bases generales para el diseño de programas de formación profesional docente por parte de las instituciones de educación superior y las de su perfeccionamiento permanente, a cargo de esas instituciones y del Ministerio de Educación (ME). Aduce que la tendencia de la formación profesional en el mundo conduce a enfatizar no la súper especialización, sino la formación básica que permita al profesional de la enseñanza reciclarse continuamente para atender a las demandas del mundo cambiante y señala como deben organizarse los planes y programas de estudio.

En cuanto a los contenidos programáticos, señala que su orientación debe ir hacia el logro de objetivos en los siguientes ámbitos:

- a) Formación General: estudios que contribuyan al desarrollo de la personalidad del futuro docente y la superación de anteriores deficiencias académicas.
- b) Formación Pedagógica: estudios dirigidos a formar en los estudiantes su identidad profesional.
- c) Formación Especializada: estudios dirigidos al dominio de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas de la especialidad en la que actuará como docente.
- d) Prácticas Profesionales: como eje de aplicación a lo largo de la carrera, en el que se integran la formación general, la formación pedagógica y la formación especializada.

Si se toma en cuenta lo anterior, lo cual coincide con (Landsheere, 1979 citado por Marcelo, 1994), y se suma la caracterización de Shulman (ver Fernández Cruz, 2006:33), sobre la profesión, puede afirmarse que en Venezuela, la formación inicial del profesorado otorga a los egresados de diferentes carreras de Educación, el carácter de profesionales de la

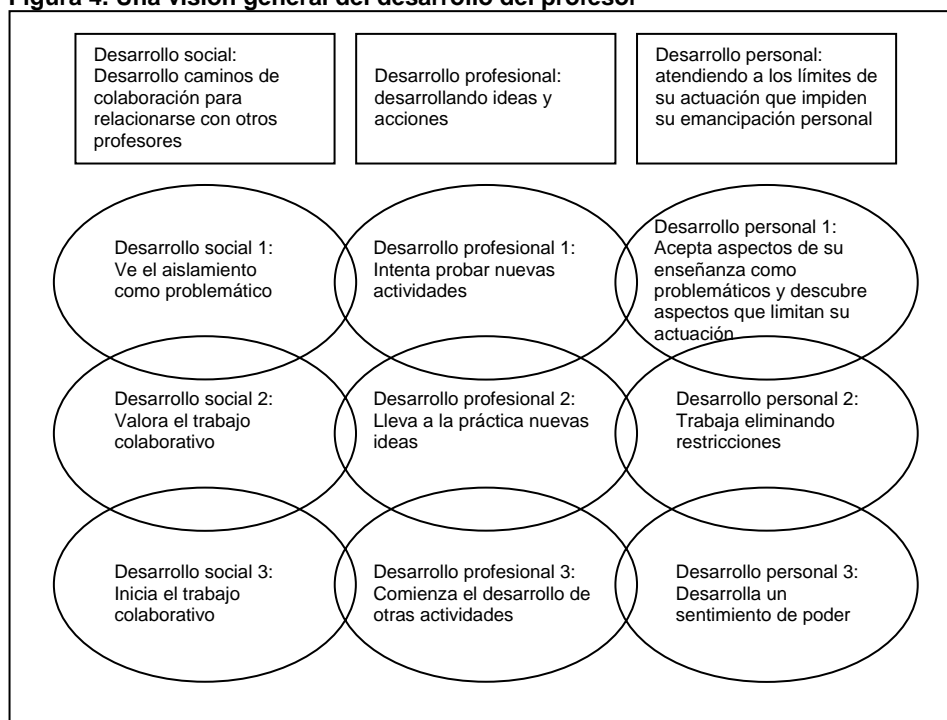
educación, formados para ejercer su profesión en los distintos niveles de la educación: preescolar (de 4 a 6 años de edad), primera, segunda y tercera etapa de Educación Básica (de 7 a 15 años de edad), Educación Media (de 16 a 17 años de edad) y Educación Especial. Es necesario que estos planes de estudios de formación inicial permitan al docente desarrollar una actitud crítica y vigilante de todo lo que sucede a su alrededor, ya que debe estar preparado para enfrentarse a una profesión que demanda de continua preparación por el resto de su vida profesional; no es una profesión en la que ya todo está dicho con técnicas predeterminadas de actuación, sino que se trata de aprender cuándo y por qué hacer las cosas de un modo particular, se trata de una adaptación profesional constante.

Como ya se ha dicho anteriormente, la formación inicial del profesorado, aunque limitada, es imprescindible y condicionadora de la formación posterior y, al ser la profesión docente una función que demanda adaptación profesional constante, surge la necesidad de la formación permanente. Imbernón (1998), ve a la formación permanente propiciadora del desarrollo profesional vista desde un contexto y buscando el cambio educativo para la mejora y Marcelo (1994), considera la formación inicial y la formación permanente como parte del desarrollo profesional, ya que el desarrollo supone un proceso producido a lo largo de toda la vida, es algo personal y único, porque cada persona se construye su propia historia de vida personal. De esta manera, la construcción de la historia de vida es producto de la confluencia de factores ambientales y la interpretación de los sujetos sobre esos factores, dándole forma para adaptarlos a sus intereses e ideales. Así, el desarrollo profesional permite al profesorado estar preparado para enfrentar las contingencias propias de su profesión y alcanzar la integración social del momento.

Hasta ahora se ha hablado solamente del desarrollo profesional, pero se debe tener en cuenta que el desarrollo abarca el campo

profesional, personal y social. Ferreres (1992) en su discurso, siempre tenía presente al profesor como filtro de su actuación y lo expresa al insistir que “la actuación del profesor está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas...)” p.14. Imbernón (1998), tiene el mismo punto de vista de Ferreres (ibid) al plantear como objetivo de la formación permanente el desarrollo personal y profesional y hace énfasis en el orden: “primero personal y después profesional, ya que en la tarea educativa el desarrollo personal de autoconocimiento, de autoestima, de relaciones personales... es básico para poder incidir en la educación de los demás”. (p.15). Como se ve, la formación de la persona es determinante para el desarrollo de la profesión. Según Bell y Gilbert (1994), los tres procesos de desarrollo (desarrollo personal, social y profesional), son interdependientes e interactivos, es decir si no ocurre alguno de ellos, los otros no avanzan. En la figura 4 puede observarse su interdependencia.

Figura 4. Una visión general del desarrollo del profesor



Fuente: (Bell y Gilbert, 1994. p. 485)

Cuando se le presenta al profesor alguna insatisfacción o problema profesional y toma conciencia de los aspectos que lo inmovilizan, comienza un proceso de reflexión sobre las represiones que le impiden actuar de manera diferente en la clase y le imposibilitan desarrollarse. Al tomar conciencia de los elementos que influyen en su actuación docente comienza el proceso de desarrollo personal, con lo cual repiensa su propio desarrollo. A la par de este proceso, surge el desarrollo social que comienza cuando el profesor siente que su aislamiento le causa incertidumbre dándole valor al trabajo colaborativo e introduce el diálogo para la renegociación con sus compañeros, surgiendo así la reflexión compartida; al contar con el apoyo de sus colegas se siente más seguro para la toma de decisiones sobre actividades docentes innovadoras y de cambio.

En cuanto al aspecto profesional, como se ve en la figura 4, todos los aspectos están entrelazados y dependen unos de otros. Al momento en que el profesor siente su aislamiento y percibe los problemas que limitan su actuación, intenta introducir otras actividades; comienza a valorar el trabajo colaborativo y a eliminar las restricciones, llevando a la práctica nuevas ideas producidas en colaboración, con lo cual desarrolla un sentimiento de poder que lo lleva a la realización de otras actividades. Así, el desarrollo profesional implica mejora en la actividad docente, pero también implica la comprensión del uso de las nuevas actividades en clase y el significado de todo el proceso docente desde su punto de vista personal, por lo que está construyendo su propio aprendizaje y desarrollo.

Fernández Cruz (2006), presentan la reflexión, la colaboración y la evaluación como claves para el desarrollo profesional:

- 1) La reflexión que hace el profesorado sobre su propia práctica es un modo de indagación que conduce al desarrollo profesional de los participantes y al desarrollo de la institución educativa, al comprender su actuación

docente, interpretarla y luego intervenir sobre ella. La reflexión es un dialogo, es el intercambio de experiencias con los pares, con lo cual se actualiza, confronta su actuación educativa y se enriquece al mejorar su práctica. Por lo anterior, la reflexión conduce al desarrollo profesional y al desarrollo de la institución educativa.

- 2) El desarrollo profesional en y para la institución educativa mediante el trabajo colaborativo para transformar su práctica mediante la comunicación. Se ve la colaboración desde el punto de vista de la importancia que tiene para la institución educativa, porque permite comprender los procesos de intercambio cultural. (Escudero, 1991 citado por Fernández Cruz, 2006), expone las premisas de la colaboración en la organización escolar: a) aceptación de la escuela como el espacio ideal para la formación del profesorado. b) La escuela debe verse desde el punto de vista de organización. c) Insistencia en el cambio de valores que caracterizan generalmente la cultura escolar. d) La colaboración es ideológica. e) A través de los enfoques tradicionales, la colaboración no es objeto de formación. f) La mejor vía para la mejora del centro es el desarrollo de los recursos humanos. g) Liderazgo instructivo para facilitar la mejora. De esta manera, se entiende que se está ante un triangulo equilátero cuyos lados son igualmente importantes: la colaboración que impulsa la reconstrucción cultural de la organización, la mejora del currículo como eje de la cultura de la colaboración y el desarrollo profesional docente como impulsor de la reconstrucción organizativa. Tres lados

bien atados, cada uno indispensable para sostener a los otros dos.

- 3) La evaluación se refiere a la revisión que se hace del cambio para incluir posibles mejoras al cambio que se está efectuando y permite establecer controles sobre la enseñanza y a los profesores orientar su proceso de crecimiento personal y profesional, realizando un proceso de constante auto revisión.

3.2 EL DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO

Existen diferentes modelos que podrían aplicarse para el desarrollo profesional, pero para efectos de la presente investigación, se toma en cuenta el Desarrollo Profesional Cooperativo o Colaborativo, el cual Ferreres (1997), define como “proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional” (p. 32); De Vicente (1995), asegura que “trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes” (p. 77). Está claro que en el desarrollo personal y profesional del profesorado está implícita la mejora de la práctica docente y por tanto la mejora de sus estudiantes. Teniendo la mejora de la enseñanza presente, los integrantes del grupo trabajan juntos, con metas comunes, planean el diseño de los procedimientos que seguirán, ya sea investigaciones, dialogo deliberativo, grupos de trabajo, acciones para el mejoramiento del currículo, entre otros, utilizando el dialogo y la reflexión para conectar la teoría con la práctica, con acciones centradas en las características e intereses de los individuos del grupo de aprendizaje. En principio, es difícil que se integre todo el centro educativo en un proyecto de desarrollo profesional de este tipo, pero sí es posible que vaya generándose un proceso de reflexión y colaboración al que se vayan

sumando otras personas o incluso otros equipos de la institución, así va instaurándose la cultura de la colaboración y la reflexión sobre la práctica.

Fernández Cruz (2006), explica que la propuesta de desarrollo profesional cooperativo de Fullan (1990), se centra en trabajar por la mejora de la clase y del centro educativo, para lo cual el profesorado debe trabajar simultáneamente, llevando cada uno su ritmo y el enlace entre la mejora de la clase y de la escuela es el profesor en su proceso de desarrollo, con cuatro aspectos inseparables, como son: el técnico, que da el dominio de habilidades incrementando la certeza instructiva; reflexivo, que aumenta la claridad, el significado y la coherencia; indagador, que impulsa la investigación y colaborativo, que permite la asistencia mutua. Todo lo anteriormente expuesto gira en torno a dos aspectos indispensables como son el diálogo y la colaboración, o lo que sería igual a la comunicación horizontal y el intercambio de experiencias y materiales. Para generar un desarrollo profesional cooperativo, Ferreres (1992), plantea las fases indicativas que deben seguirse:

- 1) Creación de una relación inicial con el grupo de interés. En esta fase se buscará el consenso que guiará el trabajo del grupo.
- 2) Diagnóstico de la situación. El diagnóstico inicial se hace en el contexto espacial y práctico en los que se implican los miembros del grupo.
- 3) Análisis y formulación de problemas. El proceso de dialogo lleva a formular dos bloques de metas: unas metas comunes del grupo cuyo objetivo principal es el desarrollo personal y profesional del profesorado y unas metas claras y específicas para cada pequeño grupo
- 4) Búsqueda de soluciones y preparación del programa de acción. Generalmente se diseñan grandes líneas de

- trabajo y objetivos que servirán de guía en el proceso, que pueden ser reestructuradas a lo largo del trabajo.
- 5) Elaboración del plan definitivo de acción. Se distribuyen las responsabilidades del plan de acción, las técnicas de recogida de información, se fijan las reuniones, las fases de reflexión.
 - 6) Desarrollo del programa. Se pone en marcha el proyecto.
 - 7) La evaluación del proceso de desarrollo profesional.

La idea fundamental es lograr que el desarrollo profesional cooperativo sea la esencia del trabajo del profesorado, sin olvidar el valor individual de cada uno de los integrantes del grupo.

4. EL CASO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

El estudio de la adquisición de una lengua extranjera Richard-Amato (1994), es el estudio de cómo esta lengua es aprendida, de cómo los aprendices crean un nuevo sistema de lengua con una exposición limitada a esa segunda lengua. Es el estudio de lo que se aprende y lo que no se aprende de esa lengua; de por qué la mayoría de los aprendices de una segunda lengua no alcanzan el mismo grado de suficiencia que tienen en su lengua nativa y de por qué algunos aprendices parecieran alcanzar la suficiencia de un nativo en más de una lengua.

Desde la perspectiva del desarrollo del currículo de lenguas, la elección del método de enseñanza es una fase dentro del sistema de actividades interrelacionadas en el currículo. Según Brown (1995), el enfoque que se utilice, los materiales y las actividades que se escogen usualmente depende del contexto en el que se desarrolle el programa de lengua; todo dependerá de quienes son los estudiantes, cuál es el nivel de suficiencia que tienen, qué tipo de necesidades comunicativas tienen,

las circunstancias en que ellos usarán el inglés en el futuro. Esta información proporciona las bases para el desarrollo del currículo de lenguas.

Existen varios métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero para efectos e intereses de la presente investigación, se presentan brevemente los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

4.1 UN POCO DE HISTORIA

Los orígenes de la enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) están en los cambios ocurridos en la tradición de la enseñanza de la lengua británica desde fines de los años 60. Desde entonces, la enseñanza situacional de la lengua representó el enfoque británico más importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En la Enseñanza Situacional de la Lengua, se enseñaba la lengua practicando estructuras básicas con actividades basadas en situaciones llenas de significado. Pero como la teoría lingüística subraya, el audiolingualismo fue rechazado en los Estados Unidos a mediados de los años 60, los lingüistas británicos comenzaron a cuestionar los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua.

Esto fue, en parte, una respuesta a las diferentes críticas que el prominente lingüista norteamericano (Chomsky 1965), había hecho a la teoría lingüística estructural, donde quedó demostrado que la corriente estándar de teorías estructurales de la lengua era incapaz para las características fundamentales de una lengua, la creatividad y unicidad de oraciones individuales. Los lingüistas británicos enfatizaron otra dimensión fundamental de la lengua que era inadecuada para enfoques corrientes en la enseñanza de la lengua en aquel tiempo: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Ellos vieron la necesidad de dirigir la enseñanza de las lenguas hacia una competencia comunicativa más

que al estudio de estructuras. Otro ímpetu para enfoques diferentes para la enseñanza de lenguas extranjeras provino del cambio de la realidad educativa europea. Con la interdependencia de los países europeos vino la necesidad de hacer grandes esfuerzos para enseñar a adultos las principales lenguas del Comercio Común Europeo. La educación era una de las áreas de actividad más importantes del Consulado Europeo. Este auspiciaba conferencias internacionales sobre la enseñanza de la lengua, publicaba monografías y libros sobre la enseñanza de lenguas y fue activo en la promoción de la conformación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada; la necesidad de articular y desarrollar métodos alternativos en la enseñanza de lenguas, se consideraba una prioridad.

En 1971, un grupo de expertos comenzó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas en un sistema de unidad-crédito, un sistema en el cual las tareas de enseñanza son distribuidas en porciones o unidades, cada una corresponde a un componente de las necesidades del aprendiz y esta sistemáticamente relacionada a todas las otras porciones. El grupo utilizó estudios de las necesidades de los aprendices de lenguas europeos, y en particular un documento preliminar preparado por un lingüista británico Wilkins (1976), el cual proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir como base para el desarrollo comunicativo de programas para la enseñanza de lenguas. En lugar de describir la lengua a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, él trató de demostrar el sistema de significados que subyacen detrás de los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, ubicación, frecuencia) y categorías de función comunicativa (peticiones, negaciones, ofrecimientos, quejas). Más tarde, revisó y enriqueció su documento, el cual tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. El Consulado de Europa incorporó su análisis semántico/comunicativo dentro de un

conjunto de especificaciones para el primer nivel de un programa de lengua comunicativa. Estas especificaciones tuvieron una gran influencia en el diseño de los libros europeos para los programas de enseñanza comunicativa de la lengua.

El trabajo del Consulado de Europa, los escritos de lingüistas británicos sobre las bases teóricas para un enfoque comunicativo o funcional de la enseñanza de la lengua, la aplicación rápida de estas ideas en libros de texto y la aceptación rápida de estos principios por los especialistas británicos en la enseñanza de lengua, por los centros del desarrollo del currículo y también por los gobiernos que dieron prominencia nacional e internacional a lo que vino a ser referido como Enfoque Comunicativo o simplemente Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Otros términos como Enfoque nocional-funcional y enfoque funcional, son utilizados algunas veces.

4.2 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA

Hoy en día, los defensores americanos y británicos ven esto como un enfoque y no como un método que esta dirigido a:

(a) Hacer la competencia comunicativa la meta de la enseñanza de una lengua.

(b) Desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua que proporcionan la interdependencia de la lengua y la comunicación.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es más que la integración de la enseñanza gramatical y funcional, significa que los aprendices trabajan en pares o grupos utilizando fuentes disponibles del lenguaje en la resolución de problemas, se aproxima a la enseñanza de la lengua como desarrollo de la competencia comunicativa, incorporando contextos, actitudes, valores que afectan a las características de las

lenguas y su uso, donde este presente parte de la cultura propia de angloparlantes, es decir debe estar presente el componente social.

Sobre la competencia comunicativa, (Hymes, 1972 citado por Brown, 1995)), describió siete funciones básicas que ejecuta la lengua en el aprendizaje de la primera lengua de los niños y que luego los lingüistas asumieron como la manera de adquisición de una segunda lengua. Estas funciones son:

- (1) Función instrumental (usan la lengua para obtener cosas).
- (2) Función reguladora (usan la lengua para controlar el comportamiento de otros).
- (3) Función de interacción (usan la lengua para crear interacción con otros).
- (4) Función personal (usan la lengua para expresar sentimientos personales y significados).
- (5) Función heurística (usan la lengua para aprender y descubrir).
- (6) Función imaginativa (usan la lengua para crear una palabra de la imaginación).
- (7) Función representacional (usan la lengua para comunicar información).

Según Richard y Amato, (1996), Gass y Selinker, (1994) y Brown (1995), a nivel de la teoría de la lengua, la enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica rica y ecléctica. Algunas de sus características son:

- (1) La lengua es un sistema para la expresión del significado.
- (2) La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
- (3) La estructura de la lengua refleja sus usos comunicativos y funcionales.
- (4) Las unidades primarias de la lengua no son las características gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo.

Respecto al diseño de los programas Canale y Swain (1996), recomiendan ordenarlos gramaticalmente dentro de un enfoque organizado funcionalmente sirviéndose de: a) la aplicación de criterios de ordenación gramatical como son el grado de complejidad, aplicación de la gramática con respecto a las funciones y su grado de aceptabilidad al seleccionar determinada función. b) la subordinación de los criterios de ordenación gramatical a la secuencia funcional. c) el uso de las repeticiones de las formas gramaticales en diferentes funciones a lo largo del programa. d) discusiones y práctica en torno a puntos gramaticales nuevos o considerados de especial dificultad.

Por otra parte, la conveniencia de utilizar un enfoque comunicativo funcional, está en relación directa con la motivación. Este enfoque impacta más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical, ya que el énfasis de la lengua está en el uso de la lengua en situaciones de comunicación, además proporciona práctica en las destrezas sociolingüísticas. Así, el enfoque comunicativo con base funcional se acerca más a la finalidad útil y palpable del estudio de un idioma, como es la comunicación.

Es importante resaltar que este enfoque comunicativo con base funcional, tiene implicaciones importantes en la formación del profesor, quien deberá adoptar el papel de promotor de situaciones que involucren al estudiante en el desarrollo de destrezas comunicativas, debe actuar como complemento del proceso, pero en ocasiones debe enseñar, especialmente en niveles iniciales. Debido al papel del profesor como promotor y partícipe de situaciones comunicativas, deberá disponer de una elevada competencia comunicativa en el idioma que enseña para poder realizar su labor con eficacia.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es más un enfoque que un método, aunque se puede discernir un grado razonable de consistencia teórica en los niveles de la lengua y teoría del aprendizaje,

en niveles de diseño y procedimiento hay más campo para la interpretación individual y variación que lo que permiten los métodos. Puede ser que en un futuro, para varias propuestas, modelos de programas, tipos de ejercicios y actividades del salón de clase ganen aprobación amplia para otorgarle a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua el estatus de método de enseñanza.

Ahora que la ola de entusiasmo ha pasado, este enfoque se ve más críticamente. La adopción de un enfoque comunicativo exige importantes procedimientos para el entrenamiento del profesor, para el desarrollo de los materiales y para la evaluación. Las preguntas que han surgido incluyen si un enfoque comunicativo puede aplicarse a todos los niveles en un programa de lengua, si es igualmente adaptable a situaciones de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), si requiere la existencia de programas basados en la gramática para ser abandonados o simplemente revisados, cómo un enfoque como este puede ser evaluado, que tan bueno es este para profesores que no son nativos, y cómo puede ser adaptado a situaciones donde los estudiantes deben continuar tomando pruebas de gramática. Este tipo de preguntas requerirán atención si el movimiento comunicativo en la enseñanza de la lengua continúa ganando terreno en le futuro.

Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum