

**SIN TÍTULO, 2003**  
Agua tinta, 25 x 17,5 cm.



# Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente\*<sup>1</sup>

Mg. Melba Libia Cárdenas Beltrán\*\*

Este artículo da cuenta de una investigación sobre la naturaleza de las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente: las temáticas de sus proyectos y las fuentes de donde provienen, los procedimientos empleados por ellos, sus percepciones respecto a su papel como investigadores y la repercusión que han tenido sus investigaciones en sus instituciones. Los resultados nos muestran que, a pesar de las tensiones que vivencian en el desarrollo de sus proyectos, la investigación de los docentes está caracterizada por un empoderamiento de su labor profesional.

Palabras clave: docente investigador, investigación en el aula, formación permanente de docentes de inglés

Cet article présente une recherche sur la nature des recherches faites par des enseignants d'anglais dans un programme de formation permanente: les thèmes de leurs projets ainsi que leurs origines, les procédés employés, leur perception du rôle de chercheur et la répercussion de leurs recherches sur les institutions où ils travaillent. Les résultats nous montrent que, malgré les tensions vécues dans le développement de leurs projets, la recherche des enseignants est caractérisée par la prise de responsabilité dans leur vie professionnelle.

Mots clés : enseignant chercheur, recherche dans la salle de classe , formation permanente des enseignants d' anglais

This article presents a study on the nature of the research done by English teachers in a continuing education program. The topics and sources of their projects are discussed as well as the procedures used, the teachers' perception of their own role as researchers,

---

\* Recibido: 31-05-04 /Aceptado: 19-07-04

1 Este artículo reporta los resultados de un proyecto de investigación realizado entre el 2002 y el 2003 y financiado por la División de Investigación (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Código de financiación de la investigación: 805225.

Grupo de Investigación Profesores de inglés como lengua extranjera (Profile). La autora expresa sus agradecimientos a sus estudiantes del Seminario de Investigación en el Aula, de la carrera Filología e Idiomas, Área de Inglés, de la Universidad Nacional, quienes colaboraron en algunos procesos de recolección de datos y destaca la labor de su asistente de investigación, Yudith Martín, egresada del mismo programa.



and the effect of their projects in their institutions. The results show that, in spite of the tensions throughout the process, English teachers who carry out research become more aware of and committed to their professional work.

Keywords: teacher researcher, classroom research, English teachers continuing education.



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) de inglés de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, han promovido el desarrollo de sus competencias comunicativas, pedagógicas, innovativas o investigativas. Asimismo, han resaltado la necesidad de comprender cómo se realizan esos procesos y cuáles son los saberes y las experiencias implícitos en ellos. En consecuencia, los PFPD ya no se conciben como ofertas para llenar vacíos de nuestras escuelas, sino como espacios que aportan, de manera recíproca, al fortalecimiento de los sistemas educativos que en ellos convergen.

Este estudio de caso cualitativo y de tipo interpretativo examinó la documentación recolectada con dos grupos de docentes de un PFPD (1998-1999 y 2000-2001) y la complementó con otras fuentes de información, para lograr una caracterización de las experiencias investigativas adelantadas durante el programa. Por ello, buscamos identificar los rasgos de sus proyectos investigativos y su impacto en el contexto donde laboraban, así como sus percepciones como docentes-investigadores.

## REFERENTES TEÓRICOS

Las bases teóricas que guiaron el proyecto se hallan en dos áreas fundamentales: la formación de docentes en ejercicio y su papel como investigadores.

### **Del entrenamiento a la cooperación**

La formación permanente o desarrollo profesional de los docentes se ha abordado generalmente desde dos perspectivas o modelos: *el modelo de entrenamiento* y *el modelo de procesos cooperativos*. El primero ha sido considerado un modelo deficitario, centrado en la necesidad de impartir información y arreglar o mejorar algo que no está bien. Imberón (1997: 37) se refiere a este modelo como “orientación perennialista y racional técnica”, por cuanto da prelación a la formación de los contenidos académicos que hay que trans-



mitir y a la capacidad para aplicar ese conocimiento. El segundo modelo busca apoyar a los docentes en el examen de sus propias concepciones y prácticas. En este modelo no se descarta la importancia de los dominios básicos, sino que se trasciende ese plano para abordar “más allá de esas dimensiones de la docencia, las creencias, conocimientos y pensamientos que subyacen su uso” (Richards, 1998: xiv).

Con base en estos planteamientos, podría aseverarse que los PFPD en Colombia han pasado del modelo de entrenamiento al paradigma cooperativo (Rodríguez *et al.*, 2002; Clavijo, 2000; Cárdenas, 1998). Ha ganado terreno este enfoque alternativo que favorece la orientación práctica del análisis interpretativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación que da más relevancia a los procesos de investigación; que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado (Imbernón, 1997; Torres e Isaza, 2000).

### **El docente como investigador de la acción pedagógica**

Cochran-Smith y Lytle (1990: 6) aseguran que el único rasgo de los cuestionamientos que surgen del profesor-investigador, es que no se originan únicamente en la teoría o en la práctica, sino de la reflexión crítica que genera la intersección entre ellos. A partir de esos cuestionamientos, los docentes pueden mejorar sus prácticas e incrementar la comprensión de su fundamentación teórica. Esto es posible gracias a la *investigación-acción en el aula*, cuyo rasgo esencial radica en que el docente puede llevarla a cabo empleando una serie de procesos investigativos sistemáticos para estudiar sus propios contextos y procesos, sus estudiantes o los de otros docentes.

Elliot (2000: 24-26) señala que la investigación-acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica. La investigación-acción busca profundizar la comprensión, por el profesor, de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a



las definiciones iniciales de su propia situación, para explicar lo que sucede, a partir de las relaciones de los factores y actores que intervienen en un contexto determinado. Además de los anteriores planteamientos, en el PFPD abordamos la investigación-acción desde las perspectivas que enfatizan la intervención del intelectual en los procesos comunitarios en términos de la acción comunicativa y aquellas que consideran que la investigación-acción participativa (IAP) puede generar nuevas teorías y metodologías que guíen la investigación. En este orden de ideas, la IAP es una metodología de transformación y aprendizaje que busca el desarrollo de modelos alternativos de planificación, ejecución y evaluación de procesos de transformación social, mediante la participación colectiva, en la investigación y en la acción, de los sectores usualmente tenidos en cuenta sólo como objetos pasivos de estudio (Salazar, 1997: 10).

Siguiendo las tendencias predominantes enfatizadas por Burns (1999), partimos de la premisa de que es más probable que los profesores asuman el papel de investigadores si trabajan cooperativamente con otros colegas, hecho que apoya una interpretación más crítica de los eventos educativos. Puesto que la investigación no se concibe como un fenómeno estático, se reconoce que “el saber se aprende en un proceso de confrontación con los saberes previos y en un recorrido de ida y vuelta entre la experiencia empírica, ciertas fuentes primarias y las múltiples voces que emergen de la producción escrita. Tal proceso presupone una actitud hacia la investigación” (Jurado *et al.*, 1999: 32). Así, pues, en lugar de suponer que los docentes no están haciendo debidamente su labor, los procesos cooperativos asumen que la reflexión, la innovación y la investigación son procesos permanentes de evaluación de visiones, objetivos y resultados.

Experiencias tendientes a guiar a los docentes en procesos de investigación-acción han mostrado el valor del componente investigativo en los PFPD, así como algunas condiciones que los propician o inhiben (Pike, 2002; Rainey, 2000; Ginns *et al.*, 2001; Cárdenas, 2000). Rainey advierte, luego de indagar en diez países, que si bien hay algunos indicios de dicha práctica en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, no es claro qué tanto se ha difundido en diversas latitudes. Tanto Rainey como Cárdenas coinciden en la existencia de una serie de condiciones que inciden en la dificultad para su realización: tiempo, bagaje conceptual brindado en los programas de pregrado



y de formación continuada, y condiciones laborales, entre otras. Por su parte, Ginns *et al.* nos muestran, al referirse a un estudio que contemplaba la formación de núcleos de investigación colaborativa entre docentes recién graduados y sus pares universitarios, que se requieren diversas formas de inducción y acompañamiento por parte de los formadores, que trasciendan los patrones de formación no sólo en los PFPD, sino desde la formación inicial. Finalmente Pike, al referirse a un estudio longitudinal de tres años sobre lectura en la clase de inglés en una escuela de secundaria, concluye que la aceptación o rechazo de la investigación-acción como un medio válido para el cuestionamiento y el desarrollo profesional depende en gran medida de la ideología de quienes conforman la cultura escolar. Vemos que el estudio de las prácticas investigativas de los docentes precisa la consideración crítica de las circunstancias institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian.

### **Antecedentes**

Los PFPD que desarrolla el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional, Sede Bogotá, desde 1995, tienen una duración de un año y están dirigidos a docentes de inglés de instituciones públicas y privadas, de educación formal (pre-escolar, básica, media y universitaria) y no formal (institutos de idiomas). Su currículo incluye tres componentes: lengua inglesa, metodología e investigación-acción. Los dos primeros componentes responden a la necesidad de los docentes de fortalecer sus competencias en el uso y enseñanza del inglés, mientras que el último representa el interés de la Universidad por promover la innovación a través de la investigación.

El contacto con el proceso de investigación-acción fue un elemento primordial en el PFPD seleccionado para nuestro estudio. Como sabemos, este enfoque comprende la secuencia de cuatro actividades: identificar el problema, desarrollar una estrategia para el cambio, implementar la estrategia y evaluar los resultados. En nuestro caso, se pidió a los docentes identificar un problema, preparar un plan de trabajo para innovar, para solucionar el problema o resolver preguntas; recolectar datos en el aula, analizar la información obtenida y reportar los hallazgos. Los reportes se hicieron mediante presentaciones orales y documentos respecto a la experiencia investigativa.





En el marco de nuestro PFPD, la realización de proyectos de investigación en el aula ha arrojado varios logros: trabajo cooperativo, cambios en la visión del papel del docente como investigador y la socialización de productos (Cárdenas, 2000). Dicha socialización contempla la publicación de artículos en la revista *PROFILE*, del PFPD. No obstante, se observa un vacío en la información que se posee respecto a la manera como los docentes incursionan en ese nuevo campo de su vida profesional, sus percepciones y las relaciones de dicha actividad con su contexto escolar.

### **Planteamiento del problema**

La investigación se centró en la naturaleza de las investigaciones emprendidas por los docentes de inglés durante un PFPD realizado para dos grupos. Se escogieron estas dos cohortes, con base en la participación de los docentes en el desarrollo de sus proyectos, así como en su publicación en la revista del programa.

Se planteó la siguiente pregunta principal de investigación: ¿cuál es la naturaleza de las investigaciones emprendidas por los docentes participantes en un programa de formación permanente de docentes adelantado durante los períodos 1998-1999 y 2000-2001? Con el propósito de responder el interrogante principal, se abordaron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué temas exploran los docentes de inglés en sus investigaciones?
2. ¿De qué fuentes provienen los problemas o preguntas planteadas por los docentes?
3. ¿Cómo varían las investigaciones de los docentes en sus métodos de recolección de datos, análisis e interpretación?
4. ¿Cómo perciben los docentes la proyección de su labor investigativa en su práctica pedagógica?
5. ¿En qué medida se institucionalizan los resultados y propuestas investigativas?



## **Metodología de investigación**

En la categorización de datos de este estudio de caso cualitativo, de tipo interpretativo, se emplearon los procedimientos de clasificación abierta (Strauss y Corbin, 1990: 61) y criterios de validez interna; es decir, se indagó hasta qué punto los resultados eran congruentes con la realidad (Merriam, 1988). Para tal fin, se aplicaron cuatro de las seis estrategias propuestas por la autora: la triangulación, la observación prolongada, el examen de datos por parte de otros investigadores y la revisión de prejuicios. Para establecer la confiabilidad, se consideraron dos de los cuatro principios de dependencia o consistencia propuestos por Lincoln y Guba (1985) para los estudios cualitativos: la posición del investigador y la triangulación.

## **Participantes**

Participaron treinta y nueve docentes de Bogotá: once del sector oficial y veintiocho del privado. La mayoría de los profesores se encontraba ubicada en colegios de primaria y secundaria, y algunos de ellos pertenecían a los niveles de preescolar o de adultos. En este último caso, encontramos dos docentes que laboraban tanto en secundaria como en universidad, en programas de extensión o de inglés para propósitos académicos. Todos los profesores tienen formación en licenciatura en lenguas y dos de ellos poseen estudios a nivel de posgrado. A la fecha de realización del PFPD, su experiencia docente oscilaba entre dos y veinticinco años.

En el diagnóstico realizado en el módulo de investigación del PFPD, la mayoría de los docentes afirmó que habían realizado algún tipo de investigación (trabajos de monografía y de grado). Algunos expresaron estar haciendo algunas indagaciones de tipo informal, de cuestionamiento y reflexión.

## **Etapas del procedimiento investigativo e instrumentos para la recolección de datos**

*Primera etapa:* con el propósito de identificar las fuentes de las temáticas de sus proyectos y las variaciones en los procesos de recolección, análisis e interpretación de datos, se analizaron los reportes de investigación de los treinta y



nueve docentes, mis notas de campo<sup>2</sup> y las encuestas empleadas en el PFPD, para evaluar el desarrollo del módulo de investigación, así como los logros y dificultades hallados por los docentes en la realización de sus proyectos.

*Segunda etapa:* se examinaron algunas reflexiones escritas por los docentes, para determinar sus percepciones respecto al elemento investigativo y su relación con su vida profesional. Con este mismo propósito y para explorar el impacto de sus investigaciones a nivel institucional, se enviaron encuestas (véase Anexo 1) a toda la población y se recibieron quince respuestas. En este grupo encontramos ocho participantes de instituciones educativas públicas y siete de colegios privados, una de ellas del nivel de básica primaria. Entre los encuestados encontramos sólo una docente con formación a nivel de posgrado y experiencia previa en investigación en el aula.

*Tercera etapa:* se realizaron entrevistas semi estructuradas a catorce docentes, para precisar los factores que han favorecido o no la socialización e impacto de sus proyectos en las instituciones y sondear la constancia o cambio en sus percepciones respecto a la investigación como elemento de su labor docente (véase Anexo 2). Se tomó como criterio de selección de este último grupo de docentes su disponibilidad para participar en el proyecto, por lo que no se tuvo que recurrir a una selección predeterminada. Con excepción de una profesora de una institución privada de educación secundaria que cambió de domicilio, se entrevistó a todos los docentes que respondieron la encuesta.

*Cuarta etapa:* último análisis de datos. Para efectos de la categorización de la información se emplearon los procedimientos de clasificación abierta, descritos por Strauss y Corbin (1990: 61), los cuales consisten en desmenuzar, examinar, comparar, definir conceptos y categorizar los datos. En consecuencia, se siguió un proceso inductivo y se abordó la información sin una lista predeterminada de categorías. Por el contrario, se derivaron una serie de categorías que fueron validadas mediante fuentes múltiples y una variedad de métodos.

- 
- 2 Las notas de campo se recopilaron durante el desarrollo de los PFPD. En ellas se registraron aspectos que se observaron en las clases con los docentes, así como durante la realización de tutorías individuales y grupales. Dichas notas arrojaron información respecto a la manera como los docentes vivenciaban el desarrollo de sus proyectos, sus preocupaciones y cuestionamientos, entre otros.



## Análisis de resultados

Como se recordará, nos propusimos identificar los rasgos propios de las investigaciones adelantadas por los profesores de inglés en el PFPD, su impacto en los contextos donde laboraban y sus percepciones como docentes-investigadores. En cuanto a las unidades de análisis, se tomaron las frases declarativas de conocimiento, ejecución y percepción de la actividad investigativa. La indagación en torno a la naturaleza de tales investigaciones nos llevó a identificar dos categorías centrales y cinco subcategorías (véase tabla 1).

**Tabla 1. Categorías de análisis**

Categorías	Subcategorías
1. La investigación como herramienta para el empoderamiento de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La desmitificación del papel del investigador.</li> <li>— El cuestionamiento constante para la toma de decisiones y el cambio.</li> <li>— Vía para el desarrollo profesional.</li> </ul>
2. La actividad investigativa en un ámbito de tensiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La ansiedad que experimenta el docente.</li> <li>— La cultura escolar y la práctica investigativa.</li> </ul>

### La actividad investigativa: una herramienta para el empoderamiento de los docentes

Para empezar, definimos el término *empoderar* como el acto legítimo para dar poder y autoridad. Encontramos que la actividad investigativa, como instrumento potenciador de la labor docente, hace posibles la desmitificación del papel del investigador, el cuestionamiento constante para la toma de decisiones y el cambio, y la valoración de la investigación como una vía para el desarrollo profesional.

#### *La desmitificación del papel del investigador*

En general, la actividad investigativa es vista como una herramienta para trascender la mera actividad de enseñanza del idioma y desempeñar un nuevo rol. Se estima entonces que es ideal y deseable que todos los docentes seamos también investigadores, de tal forma que se desmitifique la creencia de que sólo



aquellos que son reconocidos como investigadores en los medios académicos hacen investigación:

Aprendí que la investigación no es elevada, tan arriba, sino que es algo de nuestro medio que se puede explorar (Entrevista, Sara).<sup>3</sup>

Debería ser la visión general que los formadores, los profesores y futuros profesores tuvieran desde la universidad (Encuesta, Omar).

Todos los participantes consideran que si se alcanza ese rol ideal de docente-investigador, se optimiza el uso de la investigación como una herramienta al servicio de la actualización constante y como un recurso que les permite estar adelante en los cambios educativos. La ampliación del papel docente les permite, sobre todo, ganar experiencia y confianza en ese campo desconocido para la mayoría de ellos.

Por otra parte, algunos docentes destacan la trascendencia de la labor investigativa más allá de las fronteras del aula para llegar a otros pares, en particular mediante la publicación de sus informes de investigación (Cárdenas, 2003): “Carecemos de la rigurosidad y disciplina para la recolección sistemática de datos y lanzamos conclusiones valiosas que quedan en el aire. Lo importante es escribir y registrar sin perder el horizonte” (Encuesta, Luisa).

En relación con lo que sucede cuando los docentes experimentan la investigación como uno de sus roles profesionales, observamos, en primer lugar, que su enseñanza se transforma de manera importante: teorizan, articulan sus intenciones, evalúan sus suposiciones y hallan conexiones con su práctica. En segunda instancia, transforman sus propias percepciones como escritores y determinan el uso de los recursos de que disponen. De igual manera, valoran el trabajo en equipo, se vuelven más activos profesionalmente, reconocen que se vuelven más críticos, reaccionan como lectores y establecen algún tipo de nexo con otras investigaciones.

---

3 En el presente texto he empleado seudónimos para referirme a los testimonios de los participantes.



### ***El cuestionamiento constante para la toma de decisiones y el cambio***

El *cuestionamiento permanente* da sentido al trabajo del educador, por cuanto éste atañe principalmente a las prácticas cotidianas. En las encuestas y en las entrevistas, la mayoría de los docentes expresa que, en su labor diaria, ahora examinan lo que hacen, pero desde una perspectiva distinta. Lo anterior significa que los docentes continúan con las prácticas docentes que venían utilizando, pero de forma redefinida. A su vez, esto último los conduce a confiar en su conocimiento profesional y a enriquecer su teoría en la acción (lo que hacen en realidad): “El curso sí me sensibilizó frente a la necesidad de no quedarse en una reflexión, no quedarse en un diagnóstico, sino ir un poquito más allá, aplicar una herramienta; en sí, lo que vamos a trabajar” (Entrevista, María).

Encontramos que los docentes utilizan los conocimientos e intuiciones que tienen de sus estudiantes, no sólo para comprender los datos recogidos en sus investigaciones, sino también para influenciar su práctica pedagógica (la toma de decisiones para la implementación de un plan de acción), para sustentar posteriores *decisiones* que afectan el currículo o para proponer investigaciones futuras.

El *cambio* se evidencia en la mayoría de los casos estudiados, en la apertura de los docentes a las innovaciones; en el incremento de su conciencia respecto a su potencial para crecer; en su disposición para romper viejos hábitos y probar nuevas alternativas y en su compromiso por profundizar en su autoconocimiento. “Me percibo como una docente interesada en el cambio a nivel socioeducativo; pienso que siempre, a donde vayas, debes innovar” (Reflexión escrita, Susana). Asimismo, algunos docentes admiten que más que decidirse a abandonar un antiguo modelo, han empezado a experimentar o aplicar nuevas concepciones de manera gradual. Así, pues, han intentado aplicar alguna innovación a una parte de un curso para ver cómo esto afecta otras partes del mismo.

Los datos recolectados principalmente en las encuestas y en las entrevistas también dirigieron nuestra atención hacia la importancia del proceso en la promoción del cambio. Pudimos observar que retar las actitudes que poseemos hoy como docentes investigadores, las cuales son afectadas por nuestras experiencias y aprendizajes previos, puede ayudarnos a alcanzar mayor con-



ciencia de nuestro papel docente y a descubrir nuevas direcciones para nuestro desarrollo.

Por último, se advierte en un pequeño, pero importante, grupo de participantes entrevistados, una tendencia a asociar la solución de problemas y su disposición al cambio con el logro de óptimos resultados en las pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Esto obedece a que, desde hace apenas tres años, el idioma extranjero se constituye en un componente obligatorio en las pruebas estandarizadas que deben presentar los estudiantes al culminar su educación secundaria. Advertimos aquí que, como ya se observa en muchas aulas de educación básica secundaria y media, se asocia el cambio con una práctica de uso o elaboración de materiales destinados a la preparación de los estudiantes para la presentación de dichos exámenes y con la tan cuestionada práctica de la enseñanza para la evaluación.

Hemos observado que la actitud más conciente de los participantes hacia el razonamiento ha incidido en el planteamiento de nuevos interrogantes alrededor de los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa. No obstante, no hay evidencias suficientes que nos permitan afirmar que éstos se han convertido en nuevos proyectos de investigación. Tendríamos que indagar en qué medida esos interrogantes han llevado a nuevos ciclos investigativos y no sólo al desarrollo de prácticas docentes más analíticas, más reflexivas y más conscientes de las necesidades de los estudiantes.

### ***Vía para el desarrollo profesional***

Una tercera evidencia del empoderamiento de los docentes se refiere a la forma como la investigación posibilita su desarrollo profesional. Este campo de la formación docente se sustenta en el reconocimiento de procesos de actualización y su fortalecimiento como investigadores.

El desarrollo docente es motivado por los cuestionamientos de los mismos profesores acerca de quiénes son y qué hacen, más que por cualquier agenda externa de entrenamiento. Por tanto, el desarrollo profesional docente se basa en su propia iniciativa para el cambio, en su conciencia personal respecto a las po-



sibilidades para que éste sea posible y en el reconocimiento de una formación profesional no terminada:

Constituyó un valioso aporte en el desarrollo de mi profesión, por cuanto me brindó nuevas herramientas para establecer nuevas metas y ampliar mi capacidad para la solución de problemas de aprendizaje del inglés, estableciendo una gran inquietud por la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad educativa (Encuesta, Dora).

El fortalecimiento como investigadores fue posible gracias a los insumos del PFPD, a una significativa actitud abierta al cambio y a la discusión de las propuestas investigativas de los docentes, así como a las actividades de acompañamiento en el desarrollo de las mismas. Los docentes también mostraron interés en las investigaciones de otros profesores, en la medida en que éstas se relacionaban con ellos mismos, es decir, con sus intereses y preocupaciones. Sobre todo, se estima que los proyectos de investigación permitieron a los docentes establecer nexos entre sus áreas de preocupación con aspectos estudiados en el PFPD y esto, a su vez, les dio instrumentos para desarrollar una comprensión, fundamentada pedagógicamente, de los asuntos objeto de estudio.

### **La actividad investigativa en un ámbito de tensiones**

La segunda categoría de análisis presenta las dificultades experimentadas por los participantes, su sentir y los aspectos de la cultura escolar que posibilitan o impiden la realización de proyectos investigativos. Una *tensión* se concibe en el presente contexto como el estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos. También asociamos este concepto con el estado anímico, excitación, impaciencia, esfuerzo o exaltación producido por determinadas circunstancias o actividades.

### ***La ansiedad que experimenta el docente***

A excepción de dos docentes que tenían alguna experiencia formal en investigación, los participantes estaban inicialmente nerviosos y preocupados por lo que el proceso acarrearía y por lo que se esperaba que ellos produjeran. En





mis notas de campo, en las reflexiones escritas por los participantes y en las evaluaciones realizadas durante el módulo de investigación pude observar que, particularmente, cuando estructuraban sus proyectos de investigación en el aula y analizaban los datos que habían recolectado, algunos docentes se sintieron incapaces de hacerlo; otros mostraron desconcierto, perplejidad o ansiedad. Nos encontramos entonces frente a la desilusión y la ansiedad de algunos participantes, debido a las dificultades que fueron hallando: condiciones laborales pobres o poco favorables en muchas instituciones, muchos docentes trabajando por contratos temporales o de medio tiempo, circunstancias que conducen a una baja moral, baja autoestima y una sensación de frustración y aislamiento en algunos de ellos. Otros factores asociados se hallan en el docente mismo: en la falta de formación y de práctica en investigación; en su insatisfacción con su práctica pedagógica diaria o con las condiciones de trabajo, y en la sensación de no tener nada importante que aportar a la profesión.

Tengo muchos compromisos laborales [...] En cada sitio donde laboro, reflexiono sobre la necesidad de investigar muchos aspectos y de ahí no paso. Me quedo en la reflexión (Reflexión escrita, Gerardo).

La situación que se vive a diario en los colegios es un poco difícil y nosotros los educadores tenemos que ser unos investigadores teniendo en cuenta los problemas y haciéndonos concientes de éstos (Reflexión escrita, Emma).

No hay apoyo a los maestros... Las directivas no le dan ninguna importancia al estudio, a la preparación del docente, a la investigación (Entrevista, Dora).

A uno le parece que eso no tiene importancia para quien vaya a leer lo que uno escribió (Notas de campo durante una tutoría con Nelly y Bertha).

La desilusión que manifiestan algunos docentes obedece al hecho de que la investigación ocurre en un contexto caracterizado por esfuerzos de carácter general para el mejoramiento institucional, que no necesariamente toman en cuenta las voces de los docentes para la definición de políticas que afectan el currículo. Con las siguientes palabras, una docente expresa las tensiones entre los planteamientos de su proyecto y el eco que tuvo en la institución: “Por una parte, los intereses de las directivas. Por otra, el sistema general que no



permite que uno vaya más allá... No... Uno realmente no puede avanzar por los intereses mismos del sistema” (Entrevista, Ruby).

La situación antes descrita nos presenta la investigación en espacios de disputa hegemónica, de confrontación y desarticulación entre diversos actores en pugna por la dominación. La pugna en el ejemplo citado se da por la inconsulta toma de decisiones por parte de quienes ostentan el poder y el desconocimiento de los planteamientos de los docentes.

Por último, merece destacarse que, a pesar de las tensiones asociadas con el sentir de los docentes, la actividad investigativa también es vista como una posibilidad en medio de la desesperanza. Al culminar el proceso de investigación y, tiempo después, al responder las entrevistas y encuestas, todos los docentes admitieron que fue interesante y desafiante tener una experiencia inicial en investigación en el aula, pero, aún así, no se sienten totalmente competentes para continuar. “Pues, yo sí sé que he hecho investigación, pero yo como que todavía no me veo así... Sé que tengo la capacidad... Por lo menos eso veo... Pero ahora sólo sé que hay es que tener un método, un orden para hacer las cosas” (Entrevista, Sally).

### ***La cultura escolar y la práctica investigativa***

Una segunda subcategoría, en relación con las tensiones que caracterizan la práctica investigativa, nos conduce a la identificación de los rasgos de la cultura escolar y la forma como inciden en el sentir de los docentes respecto a tres factores esenciales: *la continuidad de la actividad investigativa, el reconocimiento de su labor y la necesidad del trabajo colaborativo.*

Las intenciones de los docentes por trascender su labor investigativa van más allá de los requerimientos o de las motivaciones del PFPD. Todos los docentes participantes culminaron su proyecto y el PFPD con una disposición hacia la *continuidad*, con el fin mantener un nexo entre las ganancias de la experiencia investigativa y su labor docente actual:



Ellos [los estudiantes con quienes realizó el proyecto] siguen trabajando en las lecturas... El siguiente colegio donde estuve, también empezó un plan lector, reforzando desde prekinder (Entrevista, Luisa).

Sigo desarrollando el proyecto investigativo que realicé [sobre las tareas] y poniéndolo en práctica diariamente (Encuesta, Maura).

Por otra parte, aun aquellos que trabajaron con otros colegas alrededor de un proyecto que se implementó en sólo una de sus instituciones, expresaron su decisión de incorporar los hallazgos donde laboraban, por cuanto observaban que sus estudiantes podían beneficiarse de las innovaciones. Sin embargo, al cabo de un tiempo, manifiestan que no fue posible, por carencia de recursos o por negligencia de la institución.

Este proyecto lo realicé con tres compañeras y se aplicó en el colegio de mi compañera... El tema de la investigación era sobre el uso del computador en la enseñanza del inglés.... Lo que pasa es que mi colegio no estaba dotado de computadores... (Encuesta y entrevista, Margarita).

Mi investigación no fue realizada en el colegio donde laboro y la institución [donde labora] no está interesada en promover actividades diferentes a las establecidas tradicionalmente (Entrevista, Dora).

Circunstancias como las mencionadas por la última docente también evidencian una segunda tensión en la escuela: *falta de reconocimiento de su labor* y de su conocimiento profesional por parte de la institución escolar, de los pares o del sistema educativo en general. No obstante, los profesores coinciden en que socializar las preguntas de investigación en el PFPD les ayudó a confirmar cómo se podían aplicar los principios investigativos a situaciones concretas.

Colegimos que la necesidad de los docentes de contar con algún tipo de reconocimiento y de apoyo para sus investigaciones, es decir, de una nueva cultura en su comunidad académica, se satisface en primera instancia en el mismo PFPD, donde encuentran interlocución y puntos de encuentro con sus pares. Sin embargo, esta circunstancia contrasta con la realidad que viven en su sitio de trabajo, lo cual evidencia que la comunidad de docentes investigadores es dispar y con pocas estructuras o estamentos que apoyen su trabajo, aun en su mismo entorno laboral.



Las tensiones hasta aquí citadas, unidas a las reformas educativas y las modificaciones laborales de los últimos años, han generado un sentimiento de desesperanza. No obstante, y como ya se ha mencionado, se observa una preocupación unánime entre los participantes en el estudio respecto a *la necesidad del trabajo colaborativo*. Entendemos por *trabajo colaborativo* aquel que involucra a varios individuos en función de una meta común y cuyo logro implica tanto la construcción de un plan de acción para su indagación como la interacción a partir del conocimiento individual y el del compañero. En esta dinámica, los participantes tienen un nivel de simetría de conocimiento, de acción y de estatus semejante; actúan por consenso y comparten responsabilidades en su proyecto: “Ese trabajo lo llevamos a cabo cuatro personas... La persona que realizó las clases fue Sally y lo demás... uno la cámara, uno las grabaciones de las actividades, de los materiales y, en ese sentido, todos colaborábamos en la elaboración y desarrollo de ese proyecto” (Entrevista, Omar).

Las experiencias del proyecto a que se refiere el participante nos muestran que “para mejorar las relaciones en los equipos docentes es necesario concientizarnos que para realizar las propias aspiraciones son necesarios los otros” (Bonals, 2000: 14). En el caso del grupo de trabajo de Omar, la colaboración se dio por una preocupación pedagógica común: el fomento de la comunicación oral en la clase de inglés para adultos. A raíz de esto, unieron esfuerzos para adelantar el proyecto en el aula de uno de ellos. En ese proyecto, así como en las demás investigaciones desarrolladas por grupos de docentes, notamos que las relaciones de reciprocidad favorecieron la consideración y el respeto por los proyectos individuales de los profesores (lo que cada uno hacía en su aula) y por los proyectos colectivos (los que adelantaban en el marco de los PFPD).

Los participantes no presumen tener la solución sobre el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, pero argumentan que sus indagaciones les han permitido ir construyendo soluciones provisionales, siempre mejorables posteriormente, a través de la dinámica intersubjetiva (sus experiencias, sus reflexiones) y el diálogo en la escuela. Esto nos indica que valoran el énfasis en el diálogo, en el intento por llegar a acuerdos. Como aducen Imbernón y otros (1999), no se propende por un ilusorio igualitarismo, ni una estéril conversación sobre cualquier cosa, pero sí por una perspectiva abierta a que la argumentación de otros



participantes mejore la propia perspectiva, a pesar de las posibles diferencias que haya de posición o de conocimientos científicos.

En suma, podemos aseverar que las tensiones que percibe el docente-investigador en la escuela, debido a la dificultad para continuar la actividad investigativa que inició en el PFPD, el poco o nulo reconocimiento de su labor y la falta de colaboración, instan a proponer una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva.

## CONCLUSIONES

Las categorías de análisis presentadas dan cuenta de la naturaleza de las investigaciones adelantadas por los profesores de inglés seleccionados. A continuación abordaremos las conclusiones correspondientes a cada una de las preguntas relacionadas.

1. ¿Qué temas exploran los docentes de inglés en sus investigaciones? En términos generales, los profesores mostraron su preocupación por la forma como enseñaban y evidenciaban claramente que, a pesar de que sus preguntas concretas de investigación fueron definidas después de un tiempo, en todos los casos sus cuestionamientos guardaban estrecha relación con su labor diaria (véase Anexo 3). Las temáticas allí relacionadas nos indican que los docentes optaron principalmente por asuntos vinculados con sus intereses y preocupaciones: su metodología, el desarrollo de habilidades lingüísticas y el uso de recursos didácticos para la enseñanza del inglés (ayudas visuales y computadores). Así, pues, prevaleció el interés de los profesores por investigar enfoques para la enseñanza de lenguas; por buscar alternativas pedagógicas para abordar problemas específicos, o por introducir innovaciones.

Las temáticas de sus proyectos abarcan en su gran mayoría aspectos puntuales de la didáctica del inglés que, de una u otra forma, inciden en el currículo en general. No obstante, sólo un caso se dedicó exclusivamente al examen del currículo como tal, al sondear de manera transversal los componentes de lectura y literatura. Esto fue posible gracias a que las



tres docentes laboraban en tres niveles distintos de una misma institución escolar.

Finalmente, se observa en las temáticas estudiadas una tendencia a centrarse en la solución de sus problemas cotidianos, para lo cual establecen relaciones entre los procesos de enseñanza (las acciones del docente) y el aprendizaje (las reacciones del estudiante, sus necesidades, el desarrollo de sus potencialidades y sus avances).

2. ¿De qué fuentes provienen los problemas o preguntas planteados por los docentes? Los temas de investigación se originan, en todos los casos estudiados aquí, de las experiencias de los docentes en sus clases. Esto nos prueba que, en la investigación cualitativa, las preguntas de investigación nacen de las observaciones y dilemas del mundo real. Así, por ejemplo, la preocupación de Martha porque “los estudiantes no realizan ejercicios extra-clase”, la motiva a investigar qué clase de materiales puede utilizar para las tareas que asigna en la clase de inglés. A su vez, María percibió que necesitaba estudiar de manera detallada la fluidez oral de sus estudiantes, si quería ayudarlos a desarrollar la competencia en ésta, por lo que decidió “explorar el trabajo en grupo como medio para incentivar a los estudiantes a participar en clase”.

Muchos docentes mostraron que las preguntas de investigación empiezan frecuentemente con una sensación de tensión en el aula o en la escuela. Sus preocupaciones también revelan que las aulas de clase son muy complejas y, por tanto, no pueden ser consideradas como simples escenarios para la implementación. Ellas ofrecen marcos de referencia para interpretar y comprender y, en últimas, realizar nuestro trabajo. Sin embargo, “saber qué hacer” es un proceso complejo y continuo de adaptación de las clases a las necesidades particulares de un aula, algunas de las cuales no se pueden conocer con antelación.

3. La tercera pregunta de investigación buscó identificar las variaciones de las investigaciones de los docentes en sus métodos de recolección de datos, análisis e interpretación. Respecto al enfoque investigativo, cabe anotar que si bien en la primera fase del PFPD se estudiaron los diversos tipos de



investigación en el aula, en las decisiones de los docentes investigadores se dio una tendencia del 100% hacia la investigación-acción. Es probable que ellas estuvieran influidas por mi interés en dicho enfoque, así como por el análisis de ejemplos de pequeñas indagaciones adelantadas por otros docentes en PFPD realizados entre 1995 y 1997.

En el desarrollo del programa se realizaron actividades en equipo tendientes a promover el trabajo colaborativo y la conformación de grupos de trabajo. Sin embargo, sólo el 50% del total de veintidós proyectos aquí estudiados fueron trabajos grupales. Esto puede explicarse por las circunstancias de vinculación de los docentes al PFPD. Puesto que no fue financiado por la Secretaría de Educación de Bogotá, la oferta abierta permitió que docentes de diversas zonas de la ciudad se registraran en él. A excepción de cuatro proyectos adelantados por docentes que laboraban en la misma institución, las otras investigaciones se realizaron en grupo por afinidades temáticas y afectivas que se generaron en la primera fase del PFPD, lo cual motivó a los profesores a explorar un tema de interés común, pero tomando como contexto de investigación el aula de uno de los miembros del grupo de trabajo.

Por último, podemos afirmar que si bien los docentes siguieron las etapas y los principios de la investigación-acción, sus indagaciones nos indican que están influenciados, en su mayoría, por uno de estos dos paradigmas señalados por Cochran-Smith y Lytle (1993: 6):

1. *La investigación proceso-producto*, que propende por la exploración de la enseñanza efectiva, al correlacionar procesos particulares o comportamientos docentes con determinados productos, los cuales se miden o se definen usualmente a través de pruebas o de los logros de los estudiantes.
2. *Estudios de ecología del aula*, en los que se presume que la enseñanza es algo muy complicado, propia de un contexto determinado y una actividad interactiva, para la cual las diferencias dentro de un salón de clase, las instituciones y las comunidades son muy importantes. En consecuencia, se presentan compendios detallados y descriptivos de eventos del aula que



tienen significado para los actores involucrados, que aportan elementos para la comprensión de los fenómenos que allí se dan.

En cuanto a los métodos de recolección de datos, los docentes investigadores reconocen que están en una posición privilegiada que les permite adoptar una verdadera perspectiva émica desde su propio contexto para visualizar la manera como los estudiantes y los docentes construyen juntos el conocimiento y el currículo (Cochran-Smith y Lytle, 1993: 43). Sus reportes evidencian que realizaron un trabajo concienzudo, al registrar por escrito la manera como los estudiantes trabajaban en clase; que los observaron en su propio contexto de aprendizaje, demostrando sus competencias, haciendo talleres, produciendo textos, utilizando estrategias de lectura, participando en actividades lúdicas, entre otros. En relación con las unidades de análisis, los docentes documentaron el dominio lingüístico de los estudiantes y el uso del mismo, así como sus actitudes hacia las innovaciones y el aprendizaje de la lengua.

Todos los docentes utilizaron al menos dos clases de recolección de datos. Éstas fueron, en su mayoría, procedimientos de observación (cuestionarios, entrevistas y técnicas introspectivas—mediante el uso de diarios), al igual que evidencias documentales del conocimiento de los estudiantes y del uso de la lengua. Vemos que los estudiantes fueron reconocidos como informadores en la investigación docente y no como objetos o sujetos de estudio.

Se hallaron igualmente cambios de perspectiva frente a la interpretación de los datos recolectados. Los docentes entendieron poco a poco que en la investigación educativa no podemos esperar resultados planeados y adoptar una visión prescriptiva; por el contrario, requerimos una actitud abierta hacia lo inesperado, que nos permita explicar los resultados insospechados que suelen surgir en los procesos investigativos. Por otra parte, debe notarse que, en el grupo de participantes del PFPD realizado de 1998 a 1999, hubo una tendencia a dejar el análisis de datos hasta el final de las intervenciones pedagógicas. En consecuencia, se optó por guiar al segundo grupo (PFPD de 2000-2001) a llevar diarios desde el comienzo del curso de investigación,





como estrategia para la identificación del tema del proyecto. Esto los motivó a introducir el proceso de análisis en sus proyectos desde las primeras etapas y a reconocer que el análisis de datos es un proceso continuo. No obstante, la tendencia citada prevaleció aún en algunos casos.

Se presentaron cambios en la metodología para la interpretación de datos y su presentación. En este caso, se pasó del análisis basado en lo empírico a la documentación descriptiva, anecdótica y ejemplificada a partir de eventos significativos y comentados desde las experiencias que se viven en el aula. Por otra parte, los reportes de los docentes mostraron sus planes para trascender la idea de presentar una descripción general de los hallazgos. Para ello aplicaron procesos de triangulación de los datos recolectados, mediante el uso de más de una fuente. No obstante, estos procesos fueron los más complicados de la investigación y se vivieron con muchas tensiones, debido a las inseguridades de los participantes frente a la aplicación de aspectos teóricos; a la dificultad para comprender los principios de triangulación; a la necesidad de tener más pautas para analizar la información o más tiempo para asesorías o seminarios extra, entre otros.

Hubbard y Power argumentan que “muchas investigaciones de docentes contienen pocas, por no decir ninguna, referencia a otras investigaciones. Con frecuencia, y con buena razón, los docentes tienen aversión a leer investigaciones en educación” (1999: 161). Este no fue precisamente el caso de los participantes en el presente estudio, quienes mostraron interés por familiarizarse con literatura especializada y recopilaron aspectos clave en sus reportes. Sin embargo, en el análisis de datos y en las conclusiones, les fue difícil citar a otros docentes o autores que habían influido en su trabajo.

4. Para determinar cómo perciben los educadores la proyección de su labor investigativa en su práctica pedagógica, eje de la cuarta pregunta de investigación, nos apoyamos en reflexiones escritas por los docentes al finalizar el PFPD, en las encuestas y en las entrevistas. Un gran número de docentes manifiesta que es ideal trascender el rol docente para desempeñar de manera simultánea el papel de investigador, por cuanto éste involucra procesos de



actualización, estimula la sistematización de experiencias y los motiva a trascender el papel tradicional del profesor de inglés.

Se evidencia también, de manera notoria, el reconocimiento de constantes y más conscientes actitudes cuestionadoras y observadoras que conducen al planteamiento de nuevos interrogantes y a la búsqueda de mejores resultados. A su vez, el hecho de que la actividad investigativa surja del conocimiento que tienen de los estudiantes y de necesidades reales del aula, impulsa a los docentes a incorporar los hallazgos como recursos pedagógicos en la práctica diaria. Esto hace que se tenga acceso al mundo del estudiante y se incremente el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Estoy convencida de que el proyecto surgió a partir de una necesidad y desde ese punto de vista el estudio adquirió utilidad. Ahora es un recurso enriquecedor en mis clases” (Encuesta, Luisa).

Finalmente, una mínima proporción de docentes cita que si bien ven una relación directa entre la actividad investigativa y la práctica pedagógica, dicha actividad no siempre es posible, debido a la falta de disciplina personal y a la carencia de condiciones óptimas o de una guía para su realización:

No he adquirido la disciplina (Encuesta, Sara).

Son numerosas las actividades que como docente se deben realizar y es escaso el tiempo con el que se cuenta para dedicarse a la labor investigativa (Encuesta, Camila).

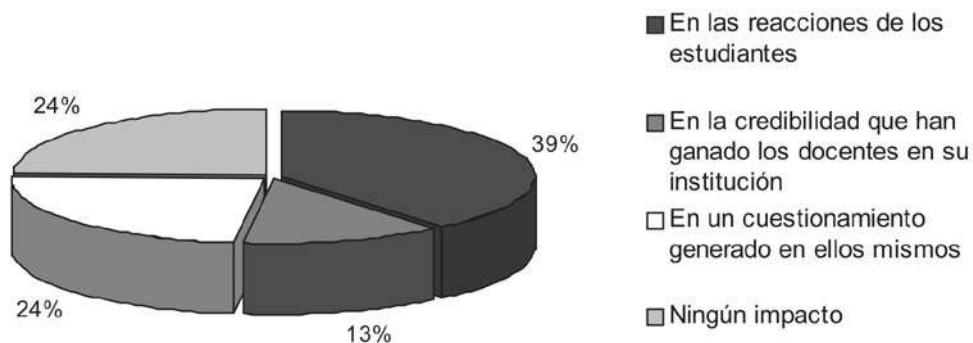
Siento la necesidad de contar con alguien o alguna guía para que el trabajo sea más eficaz (Encuesta, Susana).

En esta identificación de las percepciones de los participantes respecto a la proyección de la labor investigativa en sus prácticas cotidianas, concluimos que los docentes corroboran la necesidad de ampliar el horizonte de su rol profesional para incluir la investigación como una alternativa que focaliza su actividad reflexiva y posibilita el descubrimiento de nuevos conocimientos disciplinares. Esto es posible, por cuanto la comprensión de la realidad escolar se basa en las indagaciones de sus actores en su ambiente natural y no necesariamente en la transmisión de los preceptos determinados por agentes externos.



5. Respecto a la quinta pregunta de investigación, concluimos que el impacto de la actividad investigativa a nivel institucional se encuentra principalmente en las reacciones de los estudiantes (más interés y participación, y progresos en el dominio del idioma), en el cuestionamiento generado en los mismos docentes y en la credibilidad que han ganado en su institución, como muestra la figura 1.

**Figura 1.** Impacto de la actividad investigativa en la escuela



La preocupación central del docente se halla en la transferencia de los hallazgos de sus indagaciones a su contexto inmediato, el aula, lo cual va en contravía de cuestionamientos en relación con la poca probabilidad de generalización de los resultados de la investigación docente. En nuestro caso, los docentes indican que han podido generalizar sus hallazgos, por cuanto éstos no se aplican sólo a la clase que investigaron, sino a la gran mayoría de los estudiantes con quienes trabajan. Así, pues, no existe en ellos temor por la poca generalización que sus hallazgos puedan tener en la comunidad académica en general, puesto que su preocupación está en el trabajo directo que realizan en el aula.

Por otra parte, la credibilidad que perciben los docentes como ganancia en la institución, obedece a innovaciones curriculares introducidas por ellos, a aportes en interacciones con otros docentes y directivos, todo lo cual les permitió ganar respeto hacia su trabajo y, en algunos casos, apoyo

para continuar sus proyectos: “Lo asumo como un mérito otorgado desde la opinión que así mira a un docente, es decir, como investigador de su propia práctica” (Encuesta, Vicente).

Ahora bien, aunque en la gran mayoría de los casos estudiados encontramos que las investigaciones que han emprendido algunos docentes, luego de los PFPD, no son sistemáticas, estas iniciativas sustentan el hecho de reconocer una actitud observadora permanente y un impacto indirecto, pero significativo, de dicha actividad en la institución: “Las herramientas aportadas por mi investigación me han llevado a la búsqueda continua de estrategias para mejorar los modelos pre-establecidos de enseñanza, pero sin la aplicación de un método científico” (Encuesta, Dora).

Mientras que algunos docentes explicitaron que han iniciado con un cambio aparentemente pequeño y reportaron efectos y beneficios considerables, unos pocos aseguraron que la investigación adelantada durante el PFPD no había tenido ningún impacto a nivel institucional. Algunas de las razones por las cuales no emprenden investigaciones o no aplican en la actualidad las propuestas hechas se deben, al menos en parte, a las condiciones laborales de los docentes, que no conducen a la investigación ni a los propósitos para los cuales se lleva a cabo el proyecto: falta de tiempo o apoyo, la necesidad de tener una guía o la no continuidad en los contratos de trabajo.

## LIMITACIONES

Si bien fue difícil contactar a los treinta y nueve docentes, la diversidad de fuentes de información nos permitió contar con un significativo rango de participantes: 100% de evidencias documentales; la respuesta de un 38,4 % de la población en las encuestas y de un 35,8% en las entrevistas.

Concluimos que la actividad investigativa se caracteriza por un fortalecimiento del profesorado y un cuestionamiento a las condiciones para su realización. No podríamos precisar hasta qué punto el entusiasmo generado por el logro de una meta sea la causa del reconocimiento del empoderamiento del docente-



investigador. De igual forma, nos preguntamos hasta qué punto la realización de las investigaciones, en el marco de los requerimientos de nuestro PFPD, tiene verdaderos impactos en las prácticas cotidianas. Esto no significa que no se dé credibilidad a los testimonios de los participantes. Por el contrario, el hecho de que la presente investigación no contemplara trabajo de campo en sus instituciones, nos deja dudas respecto a la fuerza del impacto de la actividad investigativa en la escuela, pues desconocemos hasta qué punto ella se quedó en buenas intenciones o esfuerzos, o en la incorporación de algunas modificaciones pedagógicas, pero no en un cambio substancial de las prácticas docentes.

Por último, la necesidad del trabajo colaborativo expresada por los participantes nos brinda una visión importante desde las percepciones de los docentes, pero no desde la cotidianidad de la escuela. Este aspecto nos llevaría también a considerar las relaciones escuela-Universidad durante y después de los PFPD, como condiciones fundamentales para el trabajo en redes y la sostenibilidad de la investigación docente.

## **PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS**

Las investigaciones de los docentes representan una manera distinta de conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sería pertinente indagar en qué medida esos procesos se dan en la práctica, a partir de observaciones e interacciones con diversos actores, en la misma escuela. Ahora bien, puesto que los participantes son concientes de la necesidad de pertenecer a redes de trabajo que respondan a la actitud cooperativa que manifiestan tener, precisamos conocer más acerca de las herramientas, procedimientos e implicaciones de dicha alternativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bonals, J., 2000, *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, GRAÓ.  
Burns, A., 1999, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.



Cárdenas B., M. L., 1998, *Programas de desarrollo profesional para docentes de inglés de educación básica y media*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

\_\_\_\_\_, 2000, "Action Research by English Teachers: An Option to Make Classroom Research Possible", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2 (1), pp. 15-26.

\_\_\_\_\_, 2003, "Teacher Researchers as Writers: A Way to Sharing Findings", *Colombian Applied Linguistics Journal*, (5), pp. 49-64.

Clavijo, A., 2000, *Formación de maestros: historia y vida: reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*, Bogotá, Plaza y Janés.

Cochran-Smith, M. y S. L. Lytle, 1990, "Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide", *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.

\_\_\_\_\_, 1993, *Inside Outside. Teacher Research and Knowledge*, New York, Teachers College Press.

Elliot, J., 2000, *La investigación-acción en educación*, 4.<sup>a</sup> ed., Madrid, Morata.

Ginns, I. et al., 2001, "Beginning Teachers becoming Professionals through Action Research", *Educational Action Research*, 9 (1), pp. 111-133.

Hubbard, R. S. y B. M. Power, 1999, *Living the Questions. A Guide for Teacher-Researcher*, York-Maine, Stenhouse.

Imbernón, F., 1997, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.

Imbernón, F., et al., 1999, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, GRAÓ.

Jurado, F. et al., 1999, *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*, Bogotá, Plaza y Janés - Universidad Nacional de Colombia, PUI en Educación.

Lincoln, Y. S. y E. G. Guba, 1985, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.

Merriam, S. B., 1988, *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass.



Pike, M. A., 2002, "Action Research for English Teaching: ideology, pedagogy and personal growth", *Educational Action Research*, 10 (1), pp. 27-45.

Rainey, I., 2000, "Action Research and the English as a Foreign Language Practitioner: Time to take a stock", *Educational Action Research*, 8 (1), pp. 65-91.

Richards, J. C., 1998, *Beyond Training*, Cambridge, Cambridge Language Teaching Library.

Rodríguez, J. G. et al., 2002, *El Campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.

Salazar, M. C., ed., 1997, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Lima, Tercer Mundo Editores.

Strauss, A. y J. Corbin, 1990, *Basis of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage Publications.

Torres, G. y L. Isaza, 2000, *Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá entre 1996 y 2000*, Bogotá, IDEP.

## LA AUTORA

\*\* Magíster en Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) de la Universidad de Edimburgo. Profesora asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Coordinadora del Área de Inglés de la carrera Filología e Idiomas y de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) de inglés. Investigadora principal del Grupo de Investigación Profesores de inglés como lengua extranjera (Profile), reconocido por Colciencias. Correo electrónico: mlcardenasb@unal.edu.co



## Anexo 1.

### Encuesta a docentes participantes

Universidad Nacional de Colombia  
Departamento de Lenguas Extranjeras

*Proyecto de investigación “Caracterización de las investigaciones de los docentes de inglés en Programas de Formación Permanente”*

Apreciado(a) profesor(a):

La presente encuesta tiene como fin:

- a. Identificar la visión de los docentes de inglés respecto a su labor investigativa.
- b. Determinar la relación entre la actividad investigativa y la práctica pedagógica.
- c. Analizar el impacto de dicha actividad a nivel institucional.

Por favor conteste las siguientes preguntas. Una detallada descripción o explicación de cada aspecto será de gran utilidad para el logro de los objetivos propuestos. Si lo considera necesario, amplíe sus respuestas en una hoja adicional.

1. ¿Qué opinión le merece el hecho de que se conciba al docente de inglés no sólo como un pedagogo sino también como un investigador?

2. Luego de haber tenido la experiencia de realizar proyectos de investigación, ¿considera que la labor investigativa le ha aportado a su práctica diaria como docente?

Sí \_\_\_ ¿Por qué?

No \_\_\_ ¿Por qué?





3. Luego de su experiencia investigativa durante el programa que cursó en la Universidad Nacional, ¿considera que la actividad investigativa se ha incorporado a su práctica pedagógica? Es decir, ¿se ha constituido la actividad investigativa en un elemento más de su quehacer diario?

Sí \_\_\_ ¿Cómo?

No \_\_\_ ¿Por qué?

4. ¿Considera que las actividades investigativas adelantadas por usted han tenido algún impacto en la institución donde labora?

Sí \_\_\_ ¿Por qué? ¿Cuáles cree usted que son los resultados más visibles?

No \_\_\_ ¿Por qué?

5. Otros comentarios / observaciones

Muchas gracias por su colaboración.

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_



## Anexo 2

### Protocolo para la entrevista a docentes participantes

1. Cuéntenos: ¿cómo era su actividad docente en la época en que realizó el curso en la Universidad Nacional?
2. ¿En qué consiste su trabajo actual?
3. Cuéntenos acerca del proyecto de investigación que usted realizó como parte del curso que adelantó en la Universidad Nacional. ¿Cómo se llevó a cabo?
4. ¿Cómo fue su experiencia al realizar ese proyecto de investigación?
5. Hoy en día se da gran importancia al papel de la investigación en nuestra labor docente. ¿Qué opina al respecto?
6. ¿Se han visto reflejados sus hallazgos investigativos en el Proyecto Educativo Institucional? Es decir, ¿ha tenido algún efecto el trabajo investigativo que usted realizó?
7. Cuéntenos acerca de la relación entre su proyecto investigativo y el impacto en la comunidad académica. ¿Pudo dar a conocer los resultados del proyecto en el cual participó? ¿Cómo? ¿Qué ocurrió?
8. ¿Qué ha pasado en su vida profesional después del proyecto de investigación que adelantó como parte del curso en la Universidad Nacional? ¿Ha emprendido otras investigaciones? Cuéntenos al respecto.
9. Finalmente, cuéntenos qué aprendió de ese proceso investigativo que vivió en el curso en la Universidad Nacional.
10. ¿Cómo se ve ahora como investigador? ¿Qué fortalece o afecta ese papel?



## Anexo 3

### Temas de los proyectos de investigación en el aula

Enfoques metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Group work as a means of getting students to participate</li> <li>— Homework in the learning process</li> <li>— Improving students English through problem solving activities</li> <li>— The fun approach to L2 learning</li> <li>— Stimulating in pre-kinder kids an inquiring attitude in science class taught in English</li> <li>— Motivating seventh grade students to learn English as a second language through classroom activities that respond to their interests and learning styles</li> <li>— Improving new vocabulary learning in context</li> <li>— Encouraging interaction by applying cooperative learning</li> </ul>	
Habilidades lingüísticas	Lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reading: A motivating and interactive process</li> <li>— Reading strategies in the foreign language for state schools</li> <li>— Becoming and efficient reader A proposal for a school curriculum</li> <li>— Understanding texts in English! A challenge for future professionals</li> <li>— Literacy development in kindergarten</li> </ul>
	Habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Encouraging speaking through the use of story telling</li> <li>— How to improve spoken English in adult students</li> <li>— Improving speaking through role-plays and dramatizations</li> <li>— Improving students` speaking confidence through the use of reading</li> <li>— Interacting in English through games</li> </ul>
	Escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>— How to improve writing proficiency through homogeneous groups in the classroom</li> </ul>
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Increasing students motivation by using computers</li> <li>— Using audiovisual aids and ludic activities to develop speaking skills</li> <li>— What kind of material to use as homework</li> </ul>	

