

# **Didáctica de las lenguas**

# Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula<sup>1</sup>

Melba Libia Cárdenas B.  
Departamento de Lenguas Extranjeras  
Universidad Nacional de Colombia

## **Resumen**

*La investigación-acción es una forma de cuestionamiento auto-reflexivo que conduce a la interpretación de las prácticas educativas, a su mejoramiento y a la comprensión de las situaciones en las que aquellas ocurren. En este artículo abordaremos la definición de este enfoque investigativo y los principios que lo caracterizan. Asimismo, y con base en experiencias con docentes de inglés en formación y en ejercicio, señalaremos aspectos metodológicos que podemos emplear para asumir los retos que supone su aplicación en el aula.*

**Palabras clave:** *investigación-acción, el docente-investigador, investigación en el aula de lenguas*

## **Abstract**

*Action-research is a form of self-inquiry leading to the interpretation and improvement of teaching practices as well as to the understanding of the situations in which they take place. In this article we will address the definition of this investigative approach and the principles that characterize it. Likewise, and based on experiences carried out with pre- and in-service teachers of English, we will point out methodological aspects we can use to face the challenges encountered when implementing it in the classroom.*

**Keywords:** *action-research, teacher research, research in the language classroom*

## **Résumé**

*La recherche-action est une sorte de questionnement introspectif qui conduit à l'interprétation et l'amélioration des pratiques éducatives ainsi qu'à la compréhension des situations dans lesquelles elles prennent place. Dans ce travail, nous tentons*

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en la ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Investigación en el aula en L1 y L2, realizado en la Universidad del Valle (Cali), 4 de noviembre de 2005. Es producto de la experiencia investigativa y pedagógica de la autora en el campo de la formación de docentes.

*Melba Libia Cárdenas B.*

*de définir cette approche de recherche et les principes qui la caractérisent. De même, basés sur des expériences menées par des enseignants d'anglais en formation et en exercice, nous mettrons en évidence les aspects méthodologiques dont nous pouvons nous servir pour faire face aux défis que son utilisation en classe présente.*

**Mots-clés :** *recherche-action, l'enseignant-chercheur, recherche en classe*

## **Introducción**

La investigación educativa y pedagógica en el momento actual no se inscribe en un determinado método y mucho menos se restringe a una determinada directriz teórica; por el contrario, supone una diversidad de enfoques y procedimientos. Por ello mismo, la investigación-acción ha cobrado fuerza en la última década en nuestro país por cuanto permite explorar lo que acontece en el salón de clase, con miras a la solución de problemas, a la comprensión, cambio o innovación de los procesos que allí ocurren y al mismo desarrollo profesional.

En este escrito me referiré al concepto de IA (investigación-acción) y a los principios que la caracterizan. Me basaré en las experiencias que han guiado mis prácticas docentes desde 1995 en programas de formación permanente de docentes de inglés (PFPD), los cuales han tenido dicho enfoque investigativo en su estructura curricular, así como en aquellas que han servido para orientar un seminario de investigación en el aula para docentes en formación desde el año 2001. Ambos casos forman parte de programas de formación docente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, Sede de Bogotá. A partir de dichas experiencias, se han podido validar orientaciones metodológicas que han guiado tanto a docentes-investigadores como a formadores de docentes a asumir los retos que presenta la IA. Comenzaremos por ubicar la IA en el marco del movimiento del docente investigador. Después de examinar las definiciones de dicho enfoque, se presentan las citadas orientaciones metodológicas y se plantean algunas implicaciones principalmente para la formación del profesorado.

## **1. El docente como investigador de su práctica pedagógica**

Empecemos por señalar que para efectos de la formación de educadores partimos del planteamiento de Vasco (1990), según el cual se explica la práctica pedagógica como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su propia práctica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se relacionan con su quehacer. Una de las disciplinas que se relaciona con este quehacer es la investigación educativa, particularmente la desarrollada por los mismos profesionales en su campo de acción, por lo que en los últimos años hablamos del docente-investigador y de la investigación en el aula.

La tendencia del profesor investigador tiene sus orígenes en las propuestas de Dewey (1963), Stenhouse (1993), Lewin (1946), Elliott (1991a; 2000b), Kemmis y McTaggart (1988) y Hopkins (1993), entre otros. La investigación adelantada por los docentes (*teacher research*) se define como un proceso sistemático e intencional de cuestionamiento por parte de los docentes, que no se origina únicamente en la teoría o en la práctica, sino en la reflexión crítica que genera la intersección entre esos dos elementos (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Al respecto, Wells (1994: 25) apunta que los docentes pueden mejorar sus prácticas e incrementar la comprensión de su fundamentación teórica. Como puede observarse, la visión del profesor como investigador concede primordial importancia a las teorías que poseen los docentes y a sus interpretaciones personales. A su vez, este tipo de investigación hace posible que tanto las comunidades universitarias como escolares tengan acceso a la experticia de los docentes y desarrollen perspectivas singulares respecto a procesos educativos (Hubbard y Power, 1999; Kincheloe, 2003).

Por otra parte, la idea de que los mismos docentes tienen importantes contribuciones que hacer coincide con el concepto de la investigación en el aula, la cual se define como un acto emprendido por los docentes para mejorar tanto su propia práctica como la de sus colegas; para generar hipótesis, o como

una alternativa para evaluar los postulados de la teoría educativa puesta en práctica (Hopkins, 1993). Ahrar, Holly y Kasten (2001), al referirse a los tipos de investigación que hacen los docentes citan la investigación en el aula, la IA y la investigación colaborativa, entre otros. A su vez, Allwright y Bailey (1991: 2) aclaran que el término investigación en el aula abarca toda una gama de estudios alrededor de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el aula (análisis del discurso, investigación-acción, interacción en el aula, etnografía).

Observamos entonces que, como resalta Wells (1994), los profesores hemos llegado a valorar las investigaciones que surgen del aula y buscamos ampliar mediante ella la información que poseemos de nuestras prácticas. De esta manera hemos llegado a corroborar que la investigación, lejos de ser una actividad que realizan otros *acerca de* los profesores y los estudiantes, puede ser una actividad que *nosotros mismos realizamos* como una parte integral de nuestra labor docente. Esto hace que encontremos asimismo significado en aquellas investigaciones que se basan en contextos específicos y que son particularmente relevantes para los aspectos que nos preocupan.

Sin desconocer la pertinencia de los diversos enfoques de investigación en educación, la investigación en el aula ha tomado fuerza por cuanto dicho enfoque es práctico y conducente a la acción. Tal es el caso de la IA por cuanto es emprendida por los docentes en lugar de agentes externos a la escuela, promueve la cooperación y además busca el cambio y la innovación de manera permanente (Kemmis y McTaggart, 1988).

## 2. Qué entendemos por investigación-acción

La investigación-acción en el aula tiene diversos significados para los educadores. Para algunos, puede ser algo tan simple como la observación de una clase y el registro de la misma en un diario; para otros, puede ser tan compleja como un estudio longitudinal en el cual se examina un fenómeno en un grupo de estudiantes por varios años. El docente investigador es ante todo un cuestionador y sus interrogantes lo impulsan a avanzar en su

labor docente. Sin embargo, es preciso diferenciar entre el mero registro de experiencias pedagógicas y el rigor que debe caracterizar todo proceso investigativo. Por ello, cabe partir de definiciones como la de Lewin (1946), quien señala que la IA es un proceso espiral que consta de tres fases: (1) la planeación, que implica el reconocimiento de un aspecto; (2) la toma de decisiones; y (3) la búsqueda de datos sobre resultados de las acciones emprendidas. Por su parte, al precisar en qué consiste la IA en la escuela, Elliott (1978) la describe como fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa, basada en diagnósticos en vez de prescripciones para la acción y, en consecuencia, describe la IA como “reflexión relacionada con el diagnóstico”.

La I-A como paradigma de investigación social es actualmente un fenómeno mundial aplicado a la educación porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001). La IA es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (Mckernan 1999: 25, en Muñoz, Quintero y Munévar, 2001). “Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1988: 9). A diferencia de otras formas de investigación, la IA incluye un elemento de intervención y cambio. En este orden de ideas, se considera una investigación aplicada porque ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su labor.

Cabe aquí mencionar un estudio realizado por Torres e Isaza (2000) que evaluó los programas de formación permanente de docentes desarrollados en Bogotá, Colombia, entre los años 1996 y 2000 y cuyos ejes fundamentales son: la actualización, la innovación y la investigación. Los autores encontraron que la mayoría de los programas tenían claridad respecto al rol que tiene la investigación en la educación. La investigación es vista

como componente integrado a la práctica docente y como medio para asegurar la actualización, la innovación y la reflexión-acción, esto es, para que los docentes reflexionen sobre su propia práctica docente. Como puede notarse, se concibe la investigación como la presencia de una actitud reflexiva sistemática, pero no como una actividad tendiente a la construcción de conocimiento.

En las propuestas de investigación-acción se presenta una revisión de la labor del profesional de la educación que no se limita a adoptar los resultados de las investigaciones adelantadas por agentes externos sino que, por el contrario, asume el reto de sistematizar sus experiencias mediante la investigación individual o de carácter cooperativo. Esto coincide con Beach (1994), quien apunta que en lugar de hacer reflexiones casuales respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores emplean una serie de procesos investigativos sistemáticos para estudiar sus propios contextos y procesos, sus estudiantes o los de otros docentes.

Wallace (1998:56-57) relaciona la práctica reflexiva con la IA. Según este autor, la IA es una extensión de la práctica reflexiva normal de muchos docentes, pero es un tanto más rigurosa y puede muy probablemente conducir a resultados más óptimos. Sin embargo el valor de la reflexión por sí misma en la promoción del auto-conocimiento no es suficiente. Para generar cambios en nuestras prácticas que realmente beneficien a nuestros estudiantes, las reflexiones deben llevarnos a planes concretos de cambio, los cuales son puestos en práctica y están sujetos a observación y análisis futuros. A su vez, los cambios se fundamentan en nuestro conocimiento profesional, el cual comprende dos dimensiones: 'el conocimiento recibido' y el 'conocimiento experiencial'. El primero abarca, entre otros, los datos, hechos y teorías relacionadas con algún tipo de investigación. El conocimiento experiencial se relaciona con el empirismo profesional que posee el docente.

Vemos entonces que la IA implica una rigurosidad que nos lleva más allá de la sola reflexión sobre la práctica. Luego, llamamos la atención respecto de la necesidad de obviar la

superficialidad y el mero registro o reporte de experiencias, para dar a las situaciones problemáticas que hallamos en el aula la rigurosidad que debe caracterizar toda actividad investigativa. Esto guarda relación con el planteamiento de Wells (1994: 275) quien anota que el fin de la reflexión es comprender; el propósito de la comprensión es el mejoramiento en acción. En consecuencia, es a través de nuestra participación en ciclos investigativos como podemos esperar cambios que surjan de la escuela misma.

Hemos señalado que la IA se caracteriza por su naturaleza social, práctica y reflexiva. La Tabla 1 resume otros rasgos que, en palabras de diversos autores, la diferencian de otros enfoques de investigación aplicada.

Los autores citados no difieren en sus planteamientos; por el contrario, los complementan en buena medida. Entre los rasgos comunes se destaca el énfasis en promover la creación de comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso. Se trata de un cuestionamiento colaborativo que se desarrolla en el marco del apoyo colegiado (Holly, 1991). En este orden de ideas, cabe recordar que las ciencias sociales enfatizan el carácter social de la IA-participativa como una alternativa de transformación social mediante la participación colectiva en la investigación y en la acción del contexto escolar. A través del trabajo cooperativo, se aborda la investigación-acción como una metodología de transformación y aprendizaje, de articulación entre la teoría y la práctica y de acercamiento entre investigadores en educación y los que enseñan (Salazar, 1997:11). Esto coincide con Bonals (2000:14), quien señala que “para mejorar las relaciones en los equipos docentes es necesario concientizarnos que para realizar las propias aspiraciones son necesarios los otros”.



**Tabla 1. Rasgos distintivos de la IA**

Elliott (2000b: 24-26):	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:(a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);(b) susceptibles de cambio (contingentes);(c) surgidas de una respuesta práctica (prescriptivas).</li><li>• Profundiza en la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por eso asume posturas exploratoria y teórica, para alcanzar una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión y una explicación de lo que sucede.</li><li>• Interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. En consecuencia, construye un guión sobre el hecho en cuestión, generalmente estudios de caso que presentan una teoría de la situación, de forma naturalista y narrativa.</li><li>• Describe y aplica “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por los participantes.</li><li>• Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos (el investigador y los participantes)</li><li>• Busca un diálogo libre de trabas</li><li>• Propicia la libre de información entre los participantes.</li></ul>	
Burns (1999: 30):	Arhar et al. (2001: 31):
<ul style="list-style-type: none"><li>• Es contextualizada, focalizada y a pequeña escala.</li><li>• Es colaborativa y participativa; promueve el trabajo en grupos de colegas o de docentes y expertos asesores.</li><li>• No investiga al otro sino con el otro.</li><li>• Vincula a los participantes que experimentan problemas y buscan soluciones.</li><li>• Contribuye con teoría para el avance de la ciencia.</li><li>• Los cambios en la práctica se basan en información recolectada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La realizan los docentes mismos, en lugar de agentes externos. Tiene una orientación explícita de valor y no busca la “objetividad”, en el sentido tradicional. Se dirige al mejoramiento o desarrollo del docente investigador y de sus prácticas.</li><li>• Implica un cuestionamiento auto-crítico, emprendido por los mismos participantes.</li></ul>

Los anteriores rasgos nos llevan a llamar la atención respecto del hecho de trascender la concepción de la IA como un enfoque de carácter deficitario. Recordemos que autores como Corey (1953) definen la IA como el proceso mediante el cual los profesionales intentan estudiar sus problemas de manera científica para guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones. No se trata de asociar la IA con la necesidad de buscar información y arreglar o mejorar algo que no está bien, siguiendo una "orientación perennialista y racional técnica" (Imbernón, 1997: 37) que da prelación a la formación de los contenidos académicos que hay que transmitir y a la capacidad para aplicar ese conocimiento. Por el contrario, puesto que la investigación no se concibe como un fenómeno estático, en lugar de suponer que los docentes no están haciendo debidamente su labor, se apela a los procesos cooperativos que asumen que la reflexión, la innovación y la investigación son procesos permanentes de evaluación de visiones, objetivos y resultados "a través de los cuales se crea una ecología del pensamiento y la deliberación" (Richardson y Anders, 1994:164). Sin embargo estos procesos no se dan en el vacío, ya que la deliberación surge en torno a un asunto y a un contexto que compete a los participantes: en nuestro caso, un entorno escolar particular.

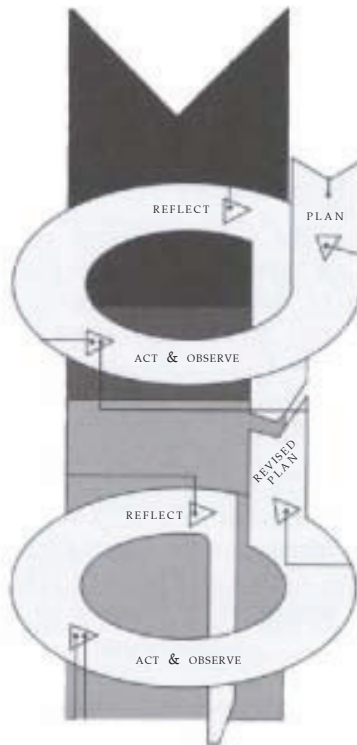
Las ideas presentadas por Heckman (1996) en un estudio cooperativo llevado a cabo con un grupo de profesores nos indican que precisamos tener en cuenta cuatro condiciones para que los procesos cooperativos y la docencia contextualizada se hagan realidad. En primer término, docentes y formadores de docentes se centran en lo que cada uno sabe y comprende acerca del fenómeno que van a investigar. Esto, a largo plazo, permite el avance en el auto-conocimiento y la propia expresión. En segundo lugar, las investigaciones en un contexto determinado deben promover el avance en el aprendizaje. En tercer lugar, los procesos investigativos deben conceder un papel primordial a los materiales y las herramientas de acercamiento a procesos mentales (por ejemplo, los diarios, observación de clases). Finalmente, tenemos que ubicar la reflexión como un vehículo esencial para promover el auto-conocimiento.

Hemos resaltado que, dada su naturaleza de cuestionamiento colaborativo, la IA se realiza en el marco del apoyo colegiado, asociado al desarrollo profesional de uno o varios docentes (Wallace, 1998). Así pues, los profesores no son espectadores desinteresados, sino participantes activos que no se interesan por hacer generalizaciones. Éste no es un planteamiento nuevo, pues a finales del siglo XIX John Dewey abogó por la creación de comunidades democráticas donde el aprendizaje, individual o colectivo, fuera responsabilidad de cada uno. Desde nuestras experiencias con docentes-investigadores hemos aprendido que no se trata de forzar el trabajo del docente en grupos, sino de reconocer sus intereses individuales para, con base en las condiciones de tiempo y de espacios laborales comunes, fomentar la participación de equipos de una misma institución educativa. De igual forma, se respeta el trabajo individual que se nutre de la discusión y la construcción cooperativa con otros docentes y de los aportes teóricos o experienciales de cada individuo.

### **3. El proceso de la investigación-acción en el aula**

Existe consenso en la literatura respecto a que la IA es cíclica y seriada y que cada ciclo comprende cuatro etapas principales, las cuales están ligadas en un proceso dinámico: el desarrollo de un plan de acción para mejorar lo que está ocurriendo, la acción para implementar el plan, la observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre y la reflexión en torno a estos efectos como base tanto para planeaciones futuras como para acciones subsiguientes (Kemmis y McTaggart, 1988; Holly, 1991; Wallace, 1998; Burns, 1999). Estas etapas pueden verse en el conocido modelo cíclico presentado por Kemmis y McTaggart (1988):

**Diagrama 1. El espiral de la investigación-acción  
(Kemmis y McTaggart, 1988)**



No obstante la identificación puntual que podamos tener con este modelo y los procesos cíclico y seriado que el espiral presenta, las cuatro etapas por sí solas son un tanto reduccionistas y no dan cuenta de las diversas fases que comprende cada ciclo cuando se llevan a la práctica. Según Holly (1991:144), estas etapas o pasos se identifican generalmente como:

1. Análisis del problema: la formulación inicial del mismo
2. Recolección de datos o búsqueda de evidencias o reconocimiento del terreno, como la llama Lewin (1946)
3. Análisis de datos y conceptualización
4. Planeación de un plan de acción o intervención
5. Desarrollo del plan

6. Evaluación o monitoreo de los efectos del plan y de la calidad de los cambios.

Las experiencias adelantadas con docentes de inglés en formación y en ejercicio en contextos colombianos, nos han llevado a concluir que los ciclos presentados por Kemmis y McTaggart permiten visualizar en términos generales en qué consiste la IA. Sin embargo, las etapas citadas por Holly y ampliadas por Burns (1999:35) a partir de su trabajo con grupos de docentes en Australia reflejan más detalladamente los procesos de aplicación y han permitido guiar con mayor precisión el desarrollo de sus proyectos, de tal suerte que se lleven a cabo todos los procedimientos requeridos en la actividad investigativa.

**Tabla 2. Comparación entre los procesos de la IA planteados por Kemmis y McTaggart (1988) y Burns (1999)**

Ciclos de la IA (Según Kemmis y McTaggart, 1988)	Procesos percibidos por los profesores-investigadores (Basados en Burns, 1999: 35)
1. Planeación 2. La acción para implementar el plan 3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre 4. La reflexión en torno a estos efectos como base tanto para planeaciones futuras como para acciones.	1. Exploración 2. Identificación 3. Planeación 4. Recolección de datos 5. Análisis/reflexión 6. Hipótesis /especulación / refinamiento 7. Intervención 8. Observación 9. Reporte 10. Escritura 11. Presentación

Hechas las anteriores precisiones respecto al concepto y los procesos que caracterizan la IA, nos centramos a continuación en algunas recomendaciones metodológicas para el desarrollo de proyectos de IA.

#### **4. El destino: Identificación del asunto**

Si bien se asocia la IA con la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta el docente en su práctica cotidiana, empecemos por resaltar la necesidad de plantear preguntas específicas que no se limiten a la búsqueda de soluciones a errores en técnicas en el aula de clase (Hubbard y Power, 1993:20). Por el contrario, se trata de que las preguntas que se formulan conduzcan a la comprensión de los estudiantes y del proceso de aprendizaje, en profundidad. Por esto es pertinente tener claridad en el foco del proyecto y preguntarnos: ¿Qué quiero investigar? ¿Por qué? Asimismo, es fundamental traducir el área de interés general en una pregunta focalizada y posible de investigar, sin olvidar el valor y la viabilidad del proyecto que queremos emprender.

Cabe entonces tener presentes las recomendaciones de Freeman (1998) respecto de la diferencia entre las preguntas sobre la enseñanza y las preguntas investigativas. Mientras que las primeras buscan respuestas a problemas específicos y la solución de problemas a través del desarrollo de acciones, las últimas son abiertas, sugieren múltiples direcciones y respuestas, toman la situación problémica como un punto de partida, buscan comprender el fenómeno y se plantean sin ideas prejulgadas. Los siguientes ejemplos ilustran la manera como una docente de educación media y otro en formación incorporan las citadas recomendaciones, planteando en ambos casos una pregunta principal y otras relacionadas:

- ¿Qué ocurre con la producción escrita de los estudiantes cuando emplean estrategias de escritura?
- ¿Cómo puedo guiarlos a escribir siguiendo las estrategias de la escritura como proceso?
- ¿Cómo reaccionan los estudiantes durante las experiencias de la escritura como proceso? (Ariza, 2005).
- ¿Cómo podemos promover el desarrollo de competencias comunicativas orales a través del juego en estudiantes de grado quinto de primaria de una escuela pública?
- ¿Qué estrategias lúdicas pueden emplearse para promover el desarrollo de las competencias comunicativas orales?

- ¿Cuál es el efecto de los juegos en el desarrollo de esas competencias? (Castrillón, 2003).

Vemos que las preguntas que formulan las docentes en sus proyectos tienden a centrarse en la solución de sus problemas cotidianos, la búsqueda de respuestas a interrogantes, la explicación de un fenómeno o la explicación de lo que ocurre cuando se introduce una innovación. Como se encontró en un proyecto de investigación sobre la naturaleza de las investigaciones adelantadas por docentes de inglés en ejercicio, los temas que seleccionan los profesores para adelantar sus proyectos ponen en evidencia 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) (Cárdenas, 2004). Los docentes del estudio optaron principalmente por asuntos vinculados con sus intereses y preocupaciones: su metodología, el desarrollo de habilidades lingüísticas y el uso de recursos didácticos. En suma, prevalecen el interés por investigar enfoques para la enseñanza de lenguas, las preocupaciones de los involucrados y de la institución en general. Es también notoria su voluntad de buscar alternativas pedagógicas para abordar problemas específicos o por introducir innovaciones.

Ahora bien, sabemos que la delimitación del tema de investigación supone o implica una serie de cuestionamientos. Para ello la propuesta de Wallace (1998: 21) para comenzar a plantear un proyecto se constituye en un útil punto de partida, puesto que centra nuestra atención en el propósito, el tema, el foco, el producto, el modo, el tiempo, los recursos y la revisión, para refinar el objeto de estudio.

La interlocución para definir el objeto de investigación se asegura mediante el trabajo en equipo para adelantar el proyecto, con un colega que comparta el interés o con los pares que participan en programas de formación. Este último fue el caso de los dos ejemplos antes citados. Puesto que las docentes no contaban en sus lugares de trabajo con pares académicos involucrados o interesados en el mismo asunto, la socialización y la amistad crítica que caracterizaba los cursos en los que participaban, permitió que un grupo de docentes-

investigadores se centrara solamente en las preguntas y examinaran la viabilidad de los planteamientos.<sup>2</sup>

## **5. Documentación para la toma de decisiones**

La selección y el desarrollo del tema (la exploración y planeación) nos llevan a organizar las prioridades entre las áreas generales de interés o preocupación y a conseguir información sistemática y confiable en publicaciones prácticas y relevantes que puedan emplearse como puntos de referencia. Es decir, a buscar principios que nos guíen, los cuales provienen de planteamientos teóricos o de estudios adelantados en el mismo campo.

Hubbard y Power (1999:161) 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”. Si bien la IA se centra principalmente en estudios a pequeña escala, no podemos dejar de lado la necesidad de familiarizarnos con literatura especializada, de tal suerte que tengamos claridad respecto de aquello sobre lo que estamos indagando y tomemos decisiones informadas. Se trata aquí de reconocer el trabajo de otros docentes o autores que han influido en el área objeto de nuestro trabajo y de definir con precisión aquellos aspectos que rigen nuestra indagación. Finalmente es preciso recordar que la revisión bibliográfica no se circunscribe a una etapa inicial de la investigación. Por el contrario, se constituye en un punto de partida y de referencia constante, particularmente cuando analizamos la información recolectada.

---

<sup>2</sup> Como ya se indicó, los espacios que han permitido validar la pertinencia de las recomendaciones metodológicas reunidas en el presente escrito corresponden a un seminario de investigación en el aula que forma parte de una línea electiva para docentes de inglés en formación y un programa de formación permanente para docentes de colegios de Bogotá y Cundinamarca. Ambos son ofrecidos por el Departamento de Lenguas la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.




## 6. La carta de navegación: Procedimientos investigativos y pedagógicos

Además de identificar y definir lo que se hará en las etapas de la IA, y puesto que la misma implica generalmente una intervención en el contexto educativo, es necesario determinar el proceso pedagógico que caracteriza nuestra investigación y el cual deberá concordar con los interrogantes o los objetivos de la misma.

El diseño pedagógico depende del objeto de estudio. Precisamos explicar qué acciones caracterizarán nuestras prácticas o intervenciones pedagógicas y, en consecuencia, planear las lecciones, actividades, talleres, etc. en los cuales incorporaremos la innovación pedagógica o el aspecto que exploraremos en nuestro proyecto. Se trata aquí de describir en detalle las acciones y de ilustrarlas con ejemplos pertinentes. De igual manera, es vital organizar el trabajo requerido: las responsabilidades de los participantes; los espacios para la discusión y la escritura de documentos; los canales de comunicación entre los miembros del equipo de trabajo, o entre el investigador y los participantes, entre otros.

Ahora bien, puesto que nos encontramos ante un proceso investigativo cíclico, urge cuestionarnos respecto del cumplimiento de algunos requisitos. La siguiente tabla reúne algunos interrogantes que pueden orientarnos en dicha labor y que se basan en Arhar et al. (2001:129).

**Tabla 3. Recomendaciones para refinar el diseño del proyecto**

	<i>Interrogantes para complementar el marco de nuestro diseño</i>
1. ¿Cuál es el foco de mi investigación?	
2. ¿Qué haré para mejorar o comprender mis prácticas?	
3. ¿Cómo documentaré el proceso? / ¿Cómo haré la recogida de datos a lo largo del proceso? / ¿Quién será el responsable en cada caso y cuándo?	
4. ¿Cómo verificaré que lo que digo es válido y confiable? 5. ¿Cómo interpretaré los datos?	
6. ¿Cómo divulgaré lo que he aprendido?	
7. ¿Cuál es el aporte de lo que he hecho? ¿Qué haré después?	
8. ¿Qué consideraciones éticas debo tener presentes? ¿Necesito obtener permisos explícitos?	

## **7. Monitoreo de las acciones: Documentación de la experiencia**

La IA concibe de modo amplio y flexible el manejo de instrumentos por lo que los docentes investigadores 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). No se trata sólo de registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible, sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en el contexto donde indagamos (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001). A su vez, el análisis de datos debe llevarnos a una descripción de lo que hemos observado e interpretado en los instrumentos y a una reflexión sobre la intervención y la innovación mismas.

Al planear el monitoreo de los proyectos investigativos es fundamental empezar por plantearnos interrogantes prácticos tales como: ¿Qué información requiero? ¿Por qué la necesito? ¿Cuándo la necesito? ¿Cómo voy a reunirla? ¿Dónde puedo encontrarla? Acto seguido, emprendemos una descripción de todos los instrumentos y procedimientos usados para monitorear la investigación. Asimismo, una evaluación constante a lo largo del proceso nos llevará a reflexionar acerca de la manera como estamos recogiendo la información. Para esto podemos verificar qué instrumentos hemos planeado utilizar y cuáles hemos empezado a emplear; cómo ha funcionado el uso de esos instrumentos, qué aspectos requieren clarificación para la óptima aplicación de los instrumentos y la recolección de datos y qué cuestionamientos o preocupaciones requieren solución.

Los métodos de recolección de datos en la IA son en gran medida cualitativos. Incluyen el uso de la etnografía, la observación participante, diarios de estudiantes y docentes, análisis documental, la construcción de perfiles de los estudiantes a lo largo del tiempo y la categorización de actividades. Con base en las tipologías presentadas por Jiménez, Luna y Marín de Otálora

(1996), Wallace (1998) y Burns (1999), podemos resumir las siguientes opciones para monitorear el proceso de investigación en el aula:

1. Técnicas de 'elicitation' (para indagar o extraer información): encuestas, entrevistas, cuestionarios.
2. Técnicas de observación: Notas de campo, grabaciones de audio y video, diarios, fotos, sociogramas y formatos de chequeo o verificación (*checklists*).
3. Técnicas introspectivas: Verbalización de lo que se piensa (*'Think aloud protocol'*) retrospectión, diarios, historias de vida.
4. Evidencias documentales: reportes, trabajos de los estudiantes, guías de trabajo diligenciadas, exámenes.

Ahora bien, es justo reconocer que la recolección de datos requiere tiempo y esfuerzos extra por parte del investigador que, sumados a las labores docentes generan tensiones y preocupaciones. El dilema de la enseñanza versus la recolección de datos nos lleva a examinar la pertinencia de uso de los métodos seleccionados y a buscar estrategias que hagan esta labor viable y llevadera. Por esto insistimos en que la recogida de datos se incorpore, en la medida de lo posible, a la labor docente diaria, de tal manera que no constituya una carga difícil de llevar. Se trata entonces de hacer uso de instrumentos que se puedan emplear en el marco de la realidad escolar.

Experiencias como las adelantadas por Cárdenas (2004) y Hernández y Vergara (2004) con docentes en ejercicio y en formación respectivamente ponen de relieve el uso de métodos pertinentes para la recolección de datos. En el primer caso, éstos fueron en su mayoría procedimientos de observación, cuestionarios y 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. Como puede observarse, los docentes utilizaron aquellas formas de recolección de datos que les permitían registrar en forma escrita la manera como los estudiantes trabajaban en clase. En el segundo caso, las autoras encontraron que los diarios son un medio de comunicación entre estudiantes y profesores, sirven de instrumento de

reflexión, introspección y auto-evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y permiten evaluar permanentemente los cursos de lenguas extranjeras.

Los anteriores casos ilustran que de una u otra manera el docente incorpora elementos de etnografía en el monitoreo de sus acciones, pues se centra en una entidad (individuo, grupo, institución) y examina la interacción de las partes que la conforman (De Tezanos, 1998). El docente se siente entonces libre para descubrir un problema retador, antes de sentirse obligado a investigar un problema determinado que pudiera existir solamente en su mente pues, como sabemos, la etnografía se dirige hacia el descubrimiento de nuevas hipótesis y teorías, más que hacia la verificación de hipótesis o intuiciones. Gracias a la incorporación de la etnografía podemos entender una realidad, rescatar el punto de vista de los participantes y dar así importancia a lo local, pues desde él es posible mostrar lo que hay allí y entrar en diálogo con los demás (LeCompte, 2005).

## **8. La búsqueda de sentido en lo recolectado: El análisis de las evidencias**

El análisis comienza paralelamente a la misma recolección de datos, ocurre durante todo el desarrollo del proyecto y por tanto es una forma de reducción anticipada o de delimitación de los aspectos que van apareciendo. En consecuencia, debemos hacer chequeos constantes para asegurarnos de que nos estamos basando en los datos y no en nuestras intuiciones y supuestos.

La reflexión constante alrededor de los datos se realiza en el marco de dos procesos interrelacionados: la reducción de los datos y la conceptualización (Holly, 1991). La reducción de los datos incluye la identificación de patrones y aspectos en la información. Implica descifrar los temas o aspectos, la selección, la focalización, el descarte, las asociaciones, la categorización y organización de temas que surgen de la información recolectada. Este proceso de reducción lleva a la conceptualización, la cual consiste en interrogar los datos, en busca de explicaciones (¿Qué está ocurriendo acá?); la comprensión o iluminación (¿Por qué

está ocurriendo esto?); la critica o cuestionamiento en términos de los valores y factores culturales que subyacen en la información y que tienen alguna influencia en el problema (¿Qué subyace en esto?). La conceptualización implica también el uso o la generación de teorías, pues nos preguntamos si lo que surge coincide con planteamientos pre-establecidos, con teorías existentes o si encontramos asuntos nuevos que las complementan.

Burns (1999:156-160) sugiere cinco etapas para el análisis de datos en la IA, las cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

**Tabla 4. Etapas para el análisis de datos  
(Basados en Burns, 1999:156-160)**

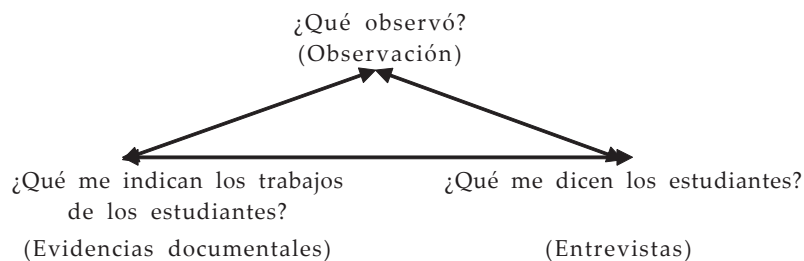
Etapas	Acciones que realizamos en cada etapa
1. Ensamblaje de los datos	Escaneamos los datos, en busca de patrones generales.
2. Codificaci <span>ó</span> n de los datos	Tratamos de reducir la cantidad de informaci <span>ó</span> n recolectada a categor <span>í</span> as, conceptos o temas m <span>á</span> s manejables.
3. Comparaci <span>ó</span> n de los datos	Vemos si los temas o patrones se repiten, se desarrollan o se cruzan entre los diversos instrumentos.
4. Construcci <span>ó</span> n de interpretaciones	- Nos movemos m <span>á</span> s all <span>á</span> de la descripci <span>ó</span> n, la categorizaci <span>ó</span> n, la codificaci <span>ó</span> n y la comparaci <span>ó</span> n para dar sentido a los datos.  - Pensamos creativamente para articular conceptos, desarrollar teor <span>í</span> as que expliquen por qu <span>é</span> emergen patrones, comportamientos, interacciones o actitudes particulares.
5. Reporte de resultados	Damos a conocer lo que hemos hallado.

Ahora bien, cuando nos referimos al análisis de datos no podemos olvidar los aspectos de validez y confiabilidad. Tamayo (1999:129) señala que "la investigación educativa, cualquiera que ella sea, debe mostrar que sus resultados tienen alguna validez de cara a la práctica pedagógica y sus resultados deben

ser aceptados por la comunidad académica que los reconoce como válidos". Para ello podemos aplicar estrategias tales como la triangulación, la observación prolongada, el examen de datos por parte de otros investigadores (que no necesariamente hayan estado involucrados en el proceso de investigación) o por los mismos participantes (*'member checks'*), el estudio de casos negativos o contradictorios y la revisión de prejuicios (Lincoln y Guba, 1985; Burns, 1999).

El uso del enfoque de triangulación permite emplear tres fuentes diversas de datos que pueden yuxtaponerse para obtener tres tipos de percepciones (del docente, de los estudiantes y de un observador externo) que pueden contrastarse para inferir aspectos comunes o discrepancias. El siguiente diagrama, basado en Ahrar, Holly y Kasten (2001:177) ilustra la forma como podemos aplicar el concepto de triangulación:

**Diagrama 2. Ejemplo de aplicación del enfoque de triangulación**



Vemos que la triangulación es una forma de garantizar la validez de los resultados. No obstante, es justo advertir que puede haber inicialmente problemas prácticos: los estudiantes no están acostumbrados a que se les pregunte y los docentes pueden no tener la experticia para recoger datos o carecer de tiempo para hacerlo. Por ello cabe recomendar que para la recolección de los mismos y su estudio debemos contar con un período de familiarización con los instrumentos y un examen de lo recolectado justo al empezar a reunir información.

## 9. La divulgación de resultados: Una contribución al conocimiento profesional

La socialización es un aspecto esencial en la actividad investigativa, pues la investigación cobra valor en la medida en que se divulguen sus hallazgos. A continuación presentamos una síntesis de los formatos de reportes que pueden guiarnos en dicha labor.

**Tabla 5. Formatos de reportes  
(basados en Arhar et al., 2001:247-251)**

Formato	Componentes
Tradicional	Resumen Introducción Revisión de literatura Diseño y metodología Cambios Resultados Reflexiones Referencias Anexos
Narrativo	Resumen o historia Historia o anécdota Perspectiva del investigador, aspectos, propósito y método Definición del estudio y su contexto Desarrollo de los aspectos o puntos: Otros estudios, relación entre las secciones anteriores y la siguiente Presentación de datos (detalles descriptivos, esbozos, citas, triangulación de datos) Aseveraciones Cierre de la historia o anécdota Anexos
Diálogo	Resumen ¿Cuál es mi foco o interés investigativo? ¿Qué hice para mejorar mis prácticas? ¿Qué problemas surgieron y cómo los enfrenté? ¿Cómo documenté el proceso mientras monitoreaba las acciones? ¿Cómo interpreté los datos? ¿Cómo constaté que mis conclusiones son confiables? ¿Qué aprendí y cuáles son la bases para llegar a esas interpretaciones? (Resultados y análisis) ¿Qué sugiero a continuación o para el futuro? Referencias Anexos

Además del reporte tradicional que generalmente presentamos cuando culminamos un proyecto, en la actualidad contamos con distintas opciones para diseminar nuestros trabajos: conferencias, simposios con espacios puntuales para la presentación de reportes y charlas en jornadas pedagógicas institucionales. Otra alternativa consiste en la publicación en revistas especializadas, boletines, páginas en la internet o listas de discusión.

Luego de indagar en diez países, Rainey (2000) encontró que aunque hay algunos signos positivos que muestran que la IA es llevada a cabo por docentes de inglés en sus contextos educativos, no es aún muy claro que dicha práctica se haya difundido. Posteriormente, la misma autora señala que aunque dentro de contextos nacionales se ha venido cediendo 'voz' a los profesores, la comunidad dominante de TESOL<sup>3</sup> no ha parecido prestarle importancia. Por lo tanto, sugiere reflexionar sobre el siguiente hecho: mientras los profesores de inglés de contextos no-dominantes no saquen provecho, ni contribuyan a los conocimientos que forman la base de TESOL, de los cuales se derivan muchas reformas, esta profesión seguirá siendo hegemónica (Rainey, 2005).

La escritura como herramienta primordial para divulgar nuestras investigaciones no es tarea fácil, máxime si se tiene en cuenta que nuestra labor profesional no requiere la presentación frecuente de escritos académicos o artículos. Sin embargo, si los proyectos IA se realizan en el marco de programas de formación o contamos con tutores, podemos incorporar los procesos escriturales al desarrollo mismo de los proyectos. Asimismo, y puesto que la IA se desarrolla sobre la base del trabajo colaborativo, es posible incentivar a grupos de trabajo heterogéneos para que organicen sus escritos y desarrollen sus competencias de escritura (Christensen y Atweh, 1998; Cárdenas, 2003).

Reconocemos que la divulgación escrita de los trabajos de docentes-investigadores no tiene una larga tradición en nuestra comunidad profesional. No obstante, encontramos que quienes persisten, revisan sus escritos y reconocen el beneficio de la retroalimentación de sus asesores o evaluadores, logran que la

---

<sup>3</sup> TESOL: *Teaching English to Speakers of Other Languages* (Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas).



labor investigativa vaya más allá de las fronteras del aula para llegar a otros pares, particularmente mediante la publicación de sus informes de investigación (Benson, 2000; Cárdenas, 2004). Descripciones de la manera como se ha logrado motivar y guiar a docentes de inglés para que organicen y logren publicar sus reportes de IA en una revista especializada se hallan en Burton y Micken (1993) y Cárdenas (2003).

## 10. Implicaciones

Más allá de involucrar al docente en el análisis de lo pedagógico, la IA promueve la acción docente sobre la base de sus reflexiones y la mirada a la escuela como una fuente de investigación. En este sentido, Muñoz, Quintero y Munévar (2001) destacan que dicha reflexión implica adentrarse en un mundo cargado de significados, valores, simbologías, afectos, sentimientos e intereses personales, sociales y culturales. Así pues, la IA como un enfoque investigativo asociado al diálogo profesional (la reflexión conjunta sobre la docencia), el desarrollo del currículo (incluyendo la producción conjunta de materiales), la observación entre pares (el análisis colegiado de la enseñanza) y el acompañamiento (incluyendo la adquisición y el desarrollo de actividades), brinda un amplio espectro de posibilidades para desarrollar nuestra actitud cuestionadora. Más allá de forzar el desarrollo de proyectos, se trata de orientar la manera como se puede ir aprendiendo acerca de la actividad investigativa mediante la sistematización de un asunto determinado. Como plantean Ander-Egg y Aguilar (1989), lo esencial no es ser un investigador sino desarrollar una actitud investigativa; se trata de desarrollar la predisposición a detenerse a pensar frente a las cosas, problematizando, interrogando, emitiendo hipótesis y contrastándolas, buscando respuestas, pero sin instalarse nunca en la certeza absoluta. Se trata entonces de dar las herramientas metodológicas requeridas para asumir un nuevo y complejo rol: el de docente-investigador.

La investigación-acción, como señalan Holly (1991) y McNiff (1997), crea oportunidades para que los docentes emprendamos

investigaciones colaborativas y sistemáticas en torno a procesos de aula, para motivarnos a relacionarnos con fuentes vitales de conocimiento, para hacer las experiencias de formación enriquecedoras, significativas y gratificantes. Esto supone una revisión de los programas de formación de docentes, una orientación en investigación y la creación de condiciones para que los profesores desarrollen proyectos en colaboración con sus colegas y con los expertos de las universidades (Cárdenas, 2000). A su vez, muy seguramente necesitamos espacios para integrar diversas estrategias y modalidades que permitan alcanzar los objetivos de enseñar y aprender a investigar y aprender cómo se enseña a investigar (Duhalde, 1999).

Ahora bien, la IA nos muestra que los docentes pueden ser tanto productores como consumidores de investigación y, como señalan Muñoz, Quintero y Munévar (2001), supera el dogma que proclama que sólo es científico aquello que se puede medir y cuantificar; lo que no es objetivo no es científico. En este mismo sentido llamamos la atención respecto de los prejuicios que a menudo se expresan en contra de la IA, que la señalan como un método poco confiable. Experiencias como las que sustentan las orientaciones metodológicas aquí presentadas nos indican que la IA debe abordarse con el mismo rigor de cualquier otro enfoque investigativo. En consecuencia, el hecho de que quienes la emprendan no pertenezcan a las élites académicas universitarias o a grupos de investigación ampliamente reconocidos no es óbice para que los docentes en general no reciban la orientación investigativa requerida o para que se subestimen sus producciones.

Es el poder que ejerce la comunidad científica el que legitima desde un determinado paradigma la validez de una investigación. Son los científicos quienes fijan las reglas lógicas para reconocer una investigación y son sus criterios de racionalidad los que convierten un determinado enfoque en paradigma. (Tamayo, 1999:129).

No se trata de evitar lo que dicen los detractores de la IA, sino de reconocer su valor a partir de los aportes que hacen

quienes la practican: el énfasis en el cuestionamiento auto-reflexivo, en el estudio de nuestras propias prácticas que conduce al mejoramiento de las mismas y a la comprensión tanto de esas prácticas como de las situaciones en las que se llevan a cabo. En suma, su aporte a la construcción de saber pedagógico por parte del maestro (Restrepo, 2004; Porlán, 1999) y a la obtención de un perfil del profesor capaz de producir y no sólo de reproducir, pues la construcción del conocimiento pedagógico a partir de la acción no es patrimonio exclusivo de los profesores de investigación o de una comunidad científica cerrada.

## **Conclusiones**

Hemos señalado que la IA acoge una diversidad de principios ideológicos, enfoques y procedimientos. Lawrence Stenhouse señaló alguna vez que la diferencia entre el docente investigador y el investigador a gran escala se equipara a aquella entre el granjero con un gran negocio agrícola que cuidar y el cuidadoso jardinero que se encarga de su espacio pequeño en la huerta o en el patio. La investigación en el aula ha cobrado fuerza en la última década en nuestro país y entre las posibilidades para llevarla a cabo, se destaca la IA. La orientación de proyectos de IA realizados por docentes de inglés en formación y en ejercicio ha permitido indagar respecto de la manera como se percibe ese nuevo papel del docente como investigador, las circunstancias que caracterizan el ejercicio de dicha actividad y su impacto en el campo profesional y, lo que es más importante, seguir los principios metodológicos antes expuestos.

Finalmente no podemos desconocer que si bien se admite que la actividad investigativa da fuerza a la labor profesional, sigue siendo un gran desafío asumir la IA en el aula y enfrentar las tensiones que se vivencian en el desarrollo de proyectos en contextos educativos que no otorgan a la actividad investigativa la atención que merece. Reconocemos que investigar acarrea trabajo adicional para los docentes y que las condiciones laborales poco favorables en muchas instituciones, la falta de formación y de práctica en investigación, la poca seguridad y la

ausencia de reconocimiento de lo que se hace inciden de una u otra forma en la decisión de adelantar proyectos de tal naturaleza (Hancock, 1997; Cárdenas, 2004). Seguimos entonces frente al reto de ampliar el horizonte de nuestro rol profesional para incluir la investigación como una alternativa que centra nuestra actividad reflexiva en nuestros contextos educativos y posibilita el descubrimiento de nuevos conocimientos disciplinares.

### Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDER-EGG, E. y AGUILAR, M. J. (1989). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- ARHAR, J. M., HOLLY, M. L. y K., W. C. (2001). *Action Research for Teachers. Traveling the Yellow Brick Road*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- ARIZA, V. (2005). "The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 37-46.
- BEACH, R. (1994). "What's Effective Inservice?". En SHANAHAN, Timothy (Eds.). *Teacher Thinking Teachers Knowing. Reflection on Literacy and Language Education*. Illinois: NCRE National Conference on Research in English, pp. 143-154.
- BENSON, M. J. (2000). "Writing an Academic Article: An Editor Writes..." *Forum English Teaching*, 32 (2), pp. 33-35.
- 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.
- BURTON, J. & MICKAN, P. (1993). "Teachers' classroom research: rhetoric and reality". *Teachers Develop Teachers Research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, pp. 113-121.
- CÁRDENAS, M. L. (2000). "Action Research by English Teachers: An Option to Make Classroom Research Possible". *Colombian Applied Linguistics Journal* 2 (1), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, pp. 15-26.
- (2003). "Teacher Researchers as Writers: A Way to Sharing Findings". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, pp. 49-64.
- (2004). "Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente". *ÍKALA. Revista de lenguaje y cultura*, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 105-137.

- CASTRILLÓN, O. (2003). "Encouraging the Development of Children's Oral Communicative Competences through Play". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 58-64.
- CHRISTENSEN, Cl. & ATWEH, B. (1998). "Collaborative Writing in Participatory Action Research". En ATWEH, Bill, KEMMIS, Stephen. and WEEKS, Patricia (eds.) (1998). *Action Research in Practice*. London: Routledge, pp. 1-6.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. L. (1993). *Inside Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York, Teachers College Press.
- COREY, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher's College Press.
- DE TEZANOS, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos.
- DEWEY, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier. (Trabajo original publicado en 1938).
- DUHALDE, M. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ELLIOT, J. (1978). "What is Action-Research in Schools?". *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4), pp. 355-357.
- (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- (2000b). *La investigación-acción en educación*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- FREEMAN, D. (1998). *Doing Teacher Research. From inquiry to understanding*. Boston: Heinle and Heinle.
- HANCOCK, R. (1997). "Why are Class Teachers Reluctant to Become Researchers?". *British Journal of In-service Education*, 23 (1), pp. 85-99.
- HECKMAN, P. E. (1996). "Teachers and the Principal at Ochoa Elementary School". *The Courage to Change. Stories From Successful School Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, pp. 38-39.
- HERNÁNDEZ, F. y VERGARA, O. (2004). "¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle". *Lenguaje*, 32, pp. 212-232.
- HOLLY, P. (1991). "Action Research. The Missing Link in the Creation of Schools as Centers of Inquiry". En LIEBERMAN, Ann & MILLER, Lynne (Eds). *Staff Development for Education in the nineties*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 133-183.
- HOPKINS, D. (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: Open University Press.
- HUBBARD, R. S. & POWER, B. M. (1993). *The Art of Classroom Inquiry*. Portsmouth: Heinemann.
- (1999). *Living the Questions. A Guide for Teacher-Researchers*. York, Maine: Stenhouse.

- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ, S., LUNA, M. & MARÍN DE OTÁLORA, M. (1996). *COFE Series Action Research Guide*. Bogotá: COFE Project.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (Eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- KINCHELOE, J. L. (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: RoutledgeFalmer.
- LECOMPTE, M. (2005). "Instrumentos de recolección y análisis en investigación cualitativa". Ponencia presentada el 4 de noviembre en el Primer Encuentro Nacional de Investigación en el aula en L1 y L2. Cali: Universidad del Valle.
- LEWIN, K. (1946). "Action-research into minority problems". *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MUÑOZ, J. F., QUINTERO, J. y MUNÉVAR, R. A. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- PORLÁN, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- 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.
- RAINEY, I. (2005). "EFL Teachers' Research and Mainstream TESOL: Ships Passing in the Night?". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 7-22.
- RESTREPO, B. (2004). "La investigación-acción educativa y el saber pedagógico como medio y producto en la transformación de la práctica pedagógica de los maestros". *Investigando-Nos*, Grupo CEDINEP, Medellín, 97-102.
- RICHARDSON, V. y ANDERS, P. L. (1994). "The Study of Teacher Change". En Richardson, V. (Ed.). *Teacher Change and the Staff Development Process. A Case in Reading Instruction*. New York: Teachers College Press, pp. 159-180.
- SALAZAR, M. C. (Ed.) (1997). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tercer Mundo Editores.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- TAMAYO, A. (1999). "Epistemología y métodos de investigación en educación". *Educación y ciencia*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, pp. 119-131.

*Melba Libia Cárdenas B.*

- TORRES, G. e ISAZA, L. (2000). *Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá entre 1996 y 2000*. Bogotá: IDEP.
- VASCO, C. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- WALLACE, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, G. (1994). "Introduction: Teacher Research and Educational Change". En Wells, Gordon et al. *Creating Schools from Within. Creating Communities of Inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp. 1-33.

## **Sobre la autora**

*Melba Libia Cárdenas B.*

Es Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad de la Salle y Magíster en enseñanza del inglés, de la Universidad de Edimburgo (Escocia). Es profesora asociada y directora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Ha centrado su actividad docente e investigativa en las áreas de pedagogía de la lengua inglesa, investigación en el aula y formación docente. Es la directora del grupo de investigación PROFILE (Profesores de inglés como lengua extranjera) y la editora de la revista que lleva el mismo nombre.

Correo electrónico: mlcardenasb@unal.edu.co

**Fecha de recepción:** 17-04-2006

**Fecha de aceptación:** 28-06-2006