

Oriental, 1989
Acrílico sobre tela, 155 x 137 cm

Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria*¹

Isabel Cristina Cadavid Múnera**

Diana Isabel Quinchía Ortiz***

Claudia Patricia Díaz Mosquera****

Este artículo presenta los resultados finales de un proyecto de investigación-acción, llevado a cabo por un grupo de profesores y estudiantes de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, cuyo objetivo central era determinar el impacto de una propuesta de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. Se presenta, en la primera parte, una descripción del proyecto de investigación, que incluye los objetivos propuestos, la metodología empleada y el marco referencial que lo sustenta. En la segunda parte se discuten los resultados obtenidos, a la luz de los objetivos propuestos para el estudio, donde se evidencia que los maestros participantes mejoraron el uso de la lengua extranjera y sus prácticas pedagógicas, ya que tuvieron la opción de arriesgarse y reflexionar, como aprendices y maestros, sobre estrategias holísticas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este trabajo constituye un aporte al proceso de construcción de conocimiento local, en el que las perspectivas de docentes universitarios y de educación básica se integran, para favorecer la construcción de una comunidad académica que promueva cambios educativos mediante procesos de desarrollo profesional como el que se presenta en este estudio.

Palabras clave: formación de maestros de lenguas extranjeras, desarrollo profesional, enseñanza a niños, comunidades de construcción de conocimiento, proceso reflexivo, condiciones de aprendizaje, transfer-habilidad

This article presents the findings of an action research project carried out by a group of teachers and students from the Universidad de Antioquia. The action research project aimed to determine the impact of a professional development proposal for elementary school English teachers. In the first section, the article describes the project, including its objectives, the methodology used, and the theoretical framework that supports the proposal. In the second part, the findings obtained in the study are discussed in light of the objectives stated. Findings reveal that participant teachers improved both

* Recibido: 29-08-08/ Aceptado: 11-12-08

1 Este artículo es producto del proyecto de investigación “Un enfoque holístico para el desarrollo profesional de maestros de inglés de la básica primaria”, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, la Escuela de Idiomas de la misma universidad y la Secretaría de Educación de Itagüí. (Código E01225). Este proyecto se llevó a cabo entre el 3 de mayo de 2006 y el 3 de noviembre de 2007.

their use of the foreign language and their pedagogical practices as a result of having the opportunity to take risks and reflect as learners and teachers about holistic strategies for teaching and learning English as a foreign language. This work contributes to the construction of local knowledge in which university teachers as well as elementary school teachers work together to promote the construction of an academic community that encourages educational changes through professional development processes such as the one described in this article.

Key words: foreign language teacher education, professional development, teaching children, knowledge building community, reflective process, conditions for learning, transfer-ability

L'on présente, dans cet article, les résultats d'un projet de recherche action mené par un groupe d'enseignants et d'étudiants de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, dont l'objectif central était de déterminer l'impact d'une proposition de développement professionnel pour des enseignants d'anglais de l'école primaire. L'on présente tout d'abord une description du projet de recherche y compris les objectifs, la méthodologie employée et le cadre théorique sur lequel s'appuie ce travail. L'on discute ensuite les résultats obtenus à l'égard des objectifs proposés pour cette étude. Ce travail constitue un apport au processus de construction de la connaissance locale où les perspectives des enseignants universitaires et de l'école secondaire s'intègrent, et ce afin de promouvoir la construction d'une communauté académique promouvant des changements éducatifs et cherchant la qualification des processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans notre contexte.

Mots clés: formation de professeurs de langues étrangères, développement professionnel, enseignement aux enfants, communautés de construction de la connaissance, processus réflexif, conditions d'apprentissage, habileté de transfert

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de diversas políticas de bilingüismo en los ámbitos nacional, regional y local ha motivado, a algunos grupos de investigación del área de las lenguas extranjeras en Colombia, a adelantar proyectos con miras a hacer una lectura de la realidad de los maestros, con el objeto de comprenderla y proponer, desde una perspectiva realista, estrategias que conduzcan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por ejemplo, González, Montoya y Sierra (2001: 30), en su análisis de las necesidades de capacitación de los docentes de inglés en ejercicio, encontraron que hay muchos profesores a cargo del inglés, en la básica primaria, que no están capacitados para ello y que esta situación tendrá consecuencias sobre el trabajo que se realiza en la básica secundaria.

Por otro lado, Cárdenas (2001) señala que el problema va más allá de la simple condición de tener un título de licenciatura o no, o si son maestros de primaria

o no, puesto que los licenciados en el área, aunque tienen el conocimiento del idioma y los elementos didácticos para la enseñanza del inglés, no poseen el saber pedagógico para el trabajo con niños, y los maestros de primaria, aunque tiene este saber, no cuentan con el conocimiento del idioma ni con la didáctica específica para enseñar.

Además de estos ejemplos, Cadavid, McNulty y Quinchía (2004) y Quinchía y Cadavid (2007) llevaron a cabo un proyecto de investigación en el que se exploró la realidad de los maestros que enseñan inglés en la básica primaria en el sector público del Área Metropolitana de Medellín. Entre otros resultados, se obtuvo un perfil de los docentes participantes y una descripción de las metodologías empleadas por ellos y los principios que sustentan su quehacer. Las autoras reportaron que los doce maestros participantes tienen entre 20 y 30 años de experiencia docente en general y de 1 a 4 años de experiencia en enseñanza del inglés. En su mayoría eran maestros encargados de todas las áreas en un grado de la básica primaria y en pocos casos eran profesores encargados de enseñar inglés en todos los grados de la primaria. Todos eran licenciados, pero sólo tres lo eran en lenguas extranjeras. Todos tenían estudios de especialización, pero ninguno en enseñanza de lenguas extranjeras. La mayoría había tomado cursos de inglés con la Secretaría de Educación u otras entidades públicas y privadas, pero ninguno en la didáctica específica.

En cuanto a las clases de inglés, éstas se realizaban una vez por semana, con una duración de 45 minutos cada una y con grupos numerosos, de 45 a 50 estudiantes.

Con relación a los recursos disponibles, estos maestros contaban básicamente con el tablero y las tizas. Algunos tenían *flashcards* elaboradas por ellos mismos y en la mayoría de las escuelas había televisor, VHS y grabadora, pero no poseían casetes o videos con los cuales trabajar. En algunos casos empleaban libros de texto de alguna casa editorial o cartillas diseñadas por los mismos docentes.

Como lo señala Cárdenas en su investigación (2001), la situación en el sector oficial no ha cambiado, debido a la falta de planeación, la ausencia de progra-

mas de calidad, decisiones mal tomadas y por la ausencia de una política clara y constante en el ámbito nacional. Refiriéndose a esta misma implementación de políticas en Latinoamérica, Asia y América, Nunan (1999) afirma que estas políticas gubernamentales no han ido acompañadas de políticas de financiación ni de entrenamiento o formación de docentes apropiada.

Es decir, hacen falta, además de guías, normas, lineamientos, estándares y marcos de referencia, políticas claras de desarrollo profesional que apoyen a los maestros y les ayuden a cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde se inserta el proyecto que presentamos a continuación, ya que se trata de una investigación que analiza el impacto de una propuesta de desarrollo profesional para maestros de primaria, que se implementó con base en los resultados de las investigaciones mencionadas.

2. MARCO TEÓRICO

Es necesario compartir la construcción de teoría sobre el aprendizaje, entre los docentes universitarios y los docentes de las escuelas, ya que, como lo plantea Cambourne (1998), se trata de desmitificar la teoría y entenderla como un instrumento que permite comprender por qué ocurren una serie de eventos. Cambourne agrega que la mayoría de los docentes aceptan sin cuestionar una serie de principios sobre el aprendizaje, que tiene sus orígenes en una perspectiva de formación de hábitos. El aprendizaje se convierte, entonces, en un proceso de práctica constante de los patrones adecuados, hasta que se vuelvan familiares y automáticos; y, por otro lado, evitan e invalidan las formas incorrectas.

2.1 Dos perspectivas sobre el aprendizaje

Smith (1988) presenta dos perspectivas de aprendizaje: la *versión oficial* y la *versión clásica*. La perspectiva clásica postula que el aprendizaje depende de quiénes acompañen a los estudiantes y cómo lo hacen. Los aprendices adquieren estrategias, construyen principios, actitudes e intereses, interactuando con pares significativos. Smith se refiere a estas comunidades como “clubes”, en los que los miembros comparten un interés y un sentido de comunidad que demuestra quiénes son parte de la comunidad. Los miembros menos experimentados de-

finen su identidad en rutinas formales e informales, en compañía de aquellos con los que existe afinidad. A medida que participan en estas actividades, aprenden en tanto hacen cosas con otras personas, no como consecuencia de lo que otros hacen.

Por el contrario, en la perspectiva oficial, ni las experiencias de vida ni el conocimiento previo ni los intereses o los sentimientos se tienen en cuenta como variables en la construcción de conocimiento de los aprendices, sino que se someten a programas preestablecidos. Es una transferencia de los experimentos de laboratorio de la psicología conductista a la clase. En consecuencia, el aprendizaje y las identidades individuales se ignoran durante la escolaridad. La habilidad natural para cuestionar, explorar y darle sentido al mundo en compañía de pares significativos se desvanece y el aprendizaje se torna básicamente difícil. A los aprendices se les entrena para seguir reglas y aprender exactamente lo que deben aprender. Ellos pueden segregarse por inexperiencia e inhabilidad, sin la posibilidad de colaborar entre sí; se concentran en ejercicios repetitivos, situaciones que dan la idea de que el aprendizaje y la educación consiste en un recibir notas, certificados o títulos.

Los programas que ofrecen desarrollo profesional de docentes se han implementado básicamente desde la teoría oficial; sin embargo, se han comenzado a repensar las necesidades de los maestros con respecto a las prácticas pedagógicas efectivas con sus estudiantes. Históricamente, los maestros de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua se han enfocado en aspectos metodológicos relacionados con la estructura, la presentación y la evaluación de las lecciones. No obstante, Tedick y Walker (1994, en: González y Darling-Hammond, 2000) argumentan que un enfoque tan reducido aparta a los maestros de la posibilidad de reflexionar sobre otras áreas significativas, como el desarrollo de la lecto-escritura y la educación infantil. González y Darling-Hammond (2000) citan dos principios importantes para que los programas de desarrollo profesional sean efectivos: integrar la teoría con la práctica, y dar a los maestros aprendizaje y experiencias de trabajo similares a las que ellos esperan tener en su práctica.

En un modelo de desarrollo profesional para maestros de lenguas extranjeras —“Project ExCELL (Excellence and Challenge: Expectations for Language

Learners)” (SouthWest Educational Development Laboratory, 1997)— en Estados Unidos, los maestros trabajan colaborativamente con asesores, que los acompañan a identificar metas de enseñanza reales y relevantes, y que diseñan las sesiones de capacitación que reúnen los recursos, el bagaje educativo y las habilidades de enseñanza para un futuro desempeño efectivo en el aula de clase. En este modelo, a los profesores se les da, inicialmente, información teórica y práctica acerca de metodología para la adquisición de una segunda lengua, estrategias de manejo de clase, información específica sobre el lenguaje y sus etapas de desarrollo, con el fin de que las clases puedan ser enseñadas en la lengua objeto de estudio, con apoyo tecnológico e ideas para integrar el contenido al programa de lengua. A lo largo de la capacitación, los maestros identifican sus estrategias de enseñanza, diseñan, implementan y evalúan tareas, en un diálogo colaborativo con los pares y con los asesores.

Otro modelo que ha sido usado para explorar las prácticas de los maestros es el *modelo reflexivo* (Wallace, 1991). Éste también combina el conocimiento teórico y práctico de los maestros, en el que la reflexión sobre sus perspectivas y prácticas pedagógicas favorece su desarrollo profesional.

Luchini (2004) implementó este modelo en un curso de formación para futuros maestros en Argentina, que buscaba elevar su competencia lingüística y brindarles un modelo de práctica de enseñanza que permitiera el análisis y la reflexión, para así facilitar el cambio en las prácticas pedagógicas (Berry, 1990, en Luchini, 2004). El autor cita el mejoramiento de la lengua objeto de estudio como la principal inquietud de muchos maestros argentinos que no son hablantes nativos de la lengua y, además, considera que las experiencias que los maestros tienen en las sesiones de aprendizaje de la lengua pueden usarse como contenido para un trabajo posterior sobre metodología.

Es importante señalar aquí que el modelo de Luchini se aproxima, en gran medida, al que se propuso para este proyecto de desarrollo profesional de maestros de la básica primaria y que responde al concepto de *desarrollo profesional* en términos de Woodward (1997). En la tabla 1 se presenta el contraste conceptual entre desarrollo profesional y el de capacitación, planteado por la autora como características distintivas de los dos procesos.

Tabla 1. Características distintivas del proceso de capacitación y de desarrollo profesional

Proceso de capacitación	Desarrollo profesional
<ul style="list-style-type: none"> – Obligatorio – Basado en competencias – A corto plazo – Temporal – Agenda externa – Basado en el conocimiento de habilidades y técnicas – Obligatorio para ingresar al desempeño de la profesión – Depende de certificados y la producción – Significa que puede tener un trabajo – Dirigido por expertos 	<ul style="list-style-type: none"> – Voluntario – Holístico – A largo plazo – Continuo – Agenda interna – Fundamentado en la concienciación – Enfocado en el crecimiento personal y el desarrollo de actitudes e introspecciones – Depende de los procesos – Significa que los docentes se mantienen interesados en su trabajo – Dirigido en compañía de los pares

Fuente: Woodward (1997).

En esta investigación nos decidimos por “desarrollo profesional”, ya que después de haber leído la realidad de los docentes, este proyecto no podría partir de nuevo desde la imposición, la urgencia y el desconocimiento del contexto, sino que debía tener las características que Woodward propone para que fuera en realidad una propuesta innovadora, relevante y apta para que estos maestros se desarrollaran profesionalmente.

Desde una postura que favorece la visión clásica que presenta Smith, y coherentes con una visión de desarrollo profesional, consideramos que el proyecto debía enfocarse hacia la construcción de una comunidad que permitiera la construcción de conocimiento entre todos los participantes de la experiencia. A continuación se da una mirada a lo que es la construcción de comunidades y a las condiciones que favorecen el aprendizaje en tales contextos.

2.2 Construcción de comunidades

Cambourne (1998) aclara que existe una pedagogía, que ha evolucionado a través del tiempo, que él nombra como “unidad de familia” (*family unit*). Aunque hay diferencias de cultura en cultura y de época en época, se mantiene un rasgo

fundamental, que es la creación de lazos con miembros con más experiencia, en las prácticas del grupo donde las interacciones naturales facilitan la nueva membresía, bajo unas condiciones favorecedoras del aprendizaje que el autor agrupa de la siguiente manera en su modelo de aprendizaje:

- *Inmersión*. Los aprendices necesitan un salón de clase “saturado” de ejemplos del lenguaje oral y escrito. Los aprendices más experimentados deben facilitar el acceso a materiales auténticos que posibiliten la comunicación tal y como es en la vida real.
- *Demostraciones*. Las actividades con los materiales auténticos se convierten en la materia prima para todo tipo de aprendizaje. Esta demostración no está sólo relacionada con lo que el docente dice, sino con cómo, por qué y para qué usa el lenguaje.
- *Compromiso*. Tras las demostraciones significativas, se espera que el aprendiz tenga la certeza de poder hacer lo que se le ha mostrado mediante un proceso, propiciando el estado necesario para su motivación. Cuando los aprendices se identifican como actores potenciales, sienten que existe un valor agregado a su vida y que se abren alternativas para comprender y actuar en su contexto inmediato. Se convierten en más que observadores y tienen el deseo de arriesgarse e involucrarse.
- *Expectativas*. Los aprendices más experimentados les facilitan a otros aprendices saber cómo y por qué pueden participar como miembros de una comunidad de aprendizaje y expresan su confianza en la posibilidad que tienen para desarrollar nuevos aprendizajes.
- *Responsabilidad*. La decisión por aprender está en las manos del estudiante. Una vez el aprendiz encuentra que las demostraciones son importantes para aclarar e informar sus intereses, las incorporará en sus herramientas para comprender el mundo a su alrededor. Cuando esta responsabilidad no le es dada al aprendiz, predeterminando hasta que punto puede aprender, el proceso se complica, ya que se descontextualiza y se fragmentan los actos de lenguaje y de aprendizaje.
- *Aproximación*. Los intentos que los aprendices hacen por usar lo visto en las demostraciones, necesitan ser reconocidos como relevantes, y como contribuciones significativas a su proceso. Los estudiantes más experimentados continúan exponiendo a los aprendices a materiales y eventos significativos,

con el fin de que esos primeros intentos se conviertan en medios para llegar a usos convencionales.

- *Uso*. Los aprendices necesitan tiempo y oportunidades para aprender el ejercicio de la toma de decisiones. Es decir, propiciar espacios que les permita explorar sobre lo que quieren aprender y comprender, construyendo y negociando significados
- *Respuesta*. Los aprendices más experimentados proporcionan continuamente más oportunidades para usar, practicar, hacer hipótesis o confirmar lo que es de su interés. Se construyen procesos de andamiaje para propiciar un desarrollo amplio del lenguaje, a partir de las respuestas que se van dando en la interacción.

Estas condiciones son uno de los pilares fundamentales que sustentan el modelo para la formación de maestros en la Universidad de Wollongong, en Australia, y que se denomina *Knowledge Building Community* (KBC) —Comunidades de Construcción de Conocimiento, CCC—. Kiggins define éstas como “Una ‘comunidad’ de individuos que se dedican a compartir y enriquecer el conocimiento del colectivo” (2001, citado en Cambourne, Ferri y Kiggins, 2002). Aunque el concepto de *comunidades de aprendizaje* se ha formalizado desde Dewey, su impacto se ha explorado básicamente en el ámbito escolar y muy poco en el universitario o de desarrollo profesional.

Estas CCC apoyan la base social del aprendizaje, mediante la constante construcción, deconstrucción, reconstrucción y construcción de significados, con el fin de que las necesidades de conocimiento de la comunidad se mantengan y avancen (p.7). Estos principios, en la experiencia de Wollongong, se aplican al brindar oportunidades en tres modelos de aprendizaje:

- Aprendizaje *en comunidad*, que permita establecer un sentido de confianza y preocupación por los otros miembros de la comunidad, a medida que estudian y aprenden colaborativamente.
- Aprendizaje *desde la escuela*, que permita comprender estas “locaciones ecológicas” no sólo como meras instalaciones y personas que responden a las necesidades de un grupo, sino más como un espacio en el que se reduce el “*shock* de realidad” que experimentan los docentes al iniciar un

proceso de enseñanza y enriquece la comprensión de los roles “reales” de los docentes en las clases y las escuelas.

- Aprendizaje basado en *la resolución de problemas*, ya que los aprendices están a cargo de su propia educación, aboliendo la cátedra magistral tradicional, el examen y las relaciones de poder que las acompañan. Por otro lado, se cambia el papel del experto que transmite datos, por el de “colega aprendiz”, que facilita y participa en la construcción de saberes y en el de la comunidad de aprendizaje.

En las estructuras inherentes a la CCC existen cuatro pilares de la sabiduría profesional que guían y enmarcan el proceso de aprendizaje:

1. Ser responsables del aprendizaje propio.
2. Aprender a través del trabajo colegiado.
3. Identificar y resolver problemas profesionales.
4. Convertirse en un profesional reflexivo.

Con respecto a este último aspecto, Bartlett (1990) señala cómo las transformaciones en educación pueden lograrse a partir de una mirada del desarrollo profesional de los maestros mediante la reflexión. Sin embargo, y como lo plantea Freire: “La reflexión sin acción es verbalismo y la acción sin reflexión es activismo² (1972, citado en Bartlett, 1990: 213; la traducción es nuestra)”.

Por tanto, se hace necesaria una relación simbiótica entre los dos procesos, el de enseñanza y el de reflexión, para que los cambios que se den al interior de las escuelas no sean el resultado de influencias o imposiciones externas de parte de algunos “expertos” en el área, sino que los maestros se sientan capaces de y comprometidos a indagar su propia realidad y desde su conocimiento generen estrategias de cambio.

Lo anterior implica que el proceso de desarrollo profesional de los maestros tiene un alto componente reflexivo relacionado con la enseñanza. Además, es

2 “[...] reflection without action is verbalism and action without reflection is activism”.

necesario abordar la enseñanza y la reflexión como fenómenos enmarcados en un contexto social. Como lo plantea Bartlett,

La enseñanza es esencialmente un proceso interactivo entre un grupo de personas que aprenden en un contexto social descrito generalmente como el aula de clase³ (1990: 203; la traducción es nuestra).

Aunque el contexto al cual se refiere el autor es el del aula de clase, podría extenderse a la escuela y a la comunidad en la cual está inmersa.

La reflexión tiene entonces dos dimensiones: por un lado, la conexión que hace el maestro individualmente con sus acciones en el aula y, por otro, la posibilidad de llegar a comprensiones de la realidad y del conocimiento con otros colegas.

El llamado central del proceso reflexivo que plantea el autor es a que los maestros vayan más allá de sus prácticas, que busquen no sólo mejorar las estrategias que emplean, sino que también indaguen y cuestionen los principios que las sustentan, de manera crítica.

2.3 El proceso reflexivo

Como ya se mencionó, para Bartlett (1990), la reflexión va más allá del proceso individual de carácter psicológico, ya que es un proceso enmarcado en un contexto histórico social, que está encaminado a la acción que, a su vez, es informada por la reflexión. Esta conexión entre reflexión y acción está claramente presente en los elementos constitutivos del proceso reflexivo que el autor describe de la siguiente forma:

- *Descripción:* ésta se centra en la pregunta: “¿Qué hago como maestro?”. Corresponde a la descripción de las acciones que tienen lugar en el aula de clase y a las personas involucradas en ellas. Implica la recolección de evidencias del proceso de enseñanza, que puede hacerse por medio de grabaciones

3 “Teaching is essentially an interactive process among a group of people learning in a social setting usually described as ‘the classroom’”.

de video o audio, o como generalmente ocurre, a partir de la escritura de un diario. Se registran conversaciones con los estudiantes, eventos de enseñanza, incidentes importantes, la vida como maestros, etc., con el fin de analizarlos posteriormente. Como primer paso en el proceso, uno de los objetivos es crear conciencia acerca del acto mismo de enseñar.

- *Sustentación*: en esta fase se busca el significado detrás de las descripciones, y responde a las preguntas: “¿Qué pretendí con mis acciones como maestro? ¿Cuál es el significado de esas acciones?”. Se comparten con los otros maestros las descripciones realizadas en la etapa anterior y con su ayuda se descubren las razones, las bases que sustentan lo que ocurre en el aula. El objetivo que se persigue es iniciar la búsqueda de principios que soportan las prácticas.
- *Confrontación*: “¿Cómo llegué a ser de esta manera?”. En esta etapa se trata de confrontar las creencias y las razones como maestros, para determinar su coherencia con las acciones en el aula de clase. Se trata de compartir, con los colegas, los estudiantes o la comunidad, para encontrar posibles inconsistencias entre lo que se hace y lo que se piensa. Esto confirma entonces el carácter interactivo y social, tanto de la enseñanza como de la reflexión acerca de la misma.
- *Planeación*: después de las reflexiones acerca de las acciones, sus principios y la coherencia entre ellos, es en esta fase donde se comienza a delinear la conexión entre teoría y práctica, alrededor de la pregunta: “¿Cómo podría enseñar de manera diferente?”. Consiste, entonces, en analizar diferentes alternativas de acción y las consecuencias de posibles cambios en la práctica propia.
- *Acción*: implementar posibles cambios que surgieron del proceso de reflexión y seguir iluminándolos con más reflexión. De esta manera se refuerza la importancia de la relación dialéctica entre reflexión y acción, que se presentaba al comienzo de este aparte. Como lo señala Kemmis:

Por medio de la reflexión y la acción que ella informa, podremos transformar las relaciones sociales que caracterizan nuestro trabajo y nuestra situación laboral⁴ (citado en Bartlett, 1990: 204; la traducción es nuestra).

4 “Through reflection and the action which it informs, we may transform the social relations which characterize our work and our working situation”.

Este proyecto puede verse precisamente como un ejemplo de una acción emprendida por docentes investigadores de una universidad, en respuesta a un proceso reflexivo acerca de la realidad de los maestros de primaria en el contexto particular. Esta acción es, a su vez, objeto de análisis en la investigación-acción que se describe a continuación.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El marco teórico anterior sirvió de sustento para el proyecto de investigación-acción que tuvo como objetivo central determinar el impacto de un programa de desarrollo profesional inspirado en un pensamiento holístico, que permitiera a los maestros de primaria, del sector público, fundamentar sus principios sobre el lenguaje, la didáctica y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por tanto, el trabajo investigativo giró en torno a dos preguntas fundamentales.

1. ¿Cómo puede un programa de desarrollo profesional, con un enfoque holístico, favorecer, en los docentes de inglés de la básica primaria del sector público, el desarrollo de habilidades y competencias para explorar la lengua extranjera y su didáctica?
2. ¿Cómo puede lograrse que, mediante la reflexión, se inicie un proceso de empoderamiento de los docentes, para que reflexionen acerca de sus prácticas y busquen formas de mejorarlas?

Para dar respuestas a estas preguntas, se planteó el proyecto de investigación, cuyo objeto de estudio fue el curso “Desarrollo profesional”, que contó con la participación de trece docentes de inglés de la básica primaria del municipio de Itagüí. Dicho curso apuntó en tres direcciones fundamentales: 1) la aproximación de los maestros a la lengua extranjera; 2) la exploración de propuestas didácticas para su enseñanza, y 3) la reflexión en torno a su papel como aprendices y maestros de inglés. Se describen a continuación tanto el proyecto de investigación como el curso de desarrollo profesional.

3.1 Proyecto de investigación

Como ya se dijo, este estudio se llevó a cabo mediante un modelo de investigación-acción, que en términos de McTaggart (1992) se relaciona con la producción

de conocimiento y el mejoramiento de las prácticas en grupos socialmente comprometidos. En este proceso se identifica un problema, se implementan acciones, se evalúa el éxito de esos esfuerzos, y se inicia el ciclo de nuevo. Además, esta modalidad de investigación propende por la producción de teoría, a través de la reflexión acerca de las propias prácticas.

Dentro del marco de la investigación-acción para este proyecto, la recolección de datos tuvo en cuenta los tres aspectos centrales del curso de desarrollo profesional, es decir, el desarrollo de la lengua extranjera, la exploración de su didáctica y la reflexión sobre ambos procesos. Para el aspecto lingüístico se utilizaron, como instrumentos de recolección de datos, las observaciones de clase que realizaron los investigadores y un examen, que se aplicó al inicio y al final del curso. Para el aspecto didáctico y reflexivo, un diario con cuatro entradas pretendía rastrear la reflexión que los maestros hacían sobre sus prácticas pedagógicas. Además, se recogieron datos por medio de observaciones de las veinte sesiones realizadas con los trece maestros; una entrevista grupal y un cuestionario. Estos datos se reunieron durante la implementación del curso, por un espacio de seis meses.

Para el análisis de la información recogida se utilizaron algunos elementos de *la teoría fundada*, ya que el objetivo de ésta, según Creswell (2007), es generar o descubrir una teoría relacionada con una situación en particular. Por tanto, los pasos que se siguieron de manera coherente con dicha metodología fueron la *codificación abierta*, la *codificación axial* y la *selectiva*.

En la codificación abierta se forman categorías iniciales con la información recolectada. En la axial se toman las categorías sacadas en la codificación abierta, se identifica una como fenómeno o categoría central, y se regresa a los datos para establecer: 1) qué causó este fenómeno; 2) qué estrategias o acciones utilizaron las personas involucradas en respuesta a este fenómeno; 3) qué contexto y qué condiciones influenciaron estas estrategias, y 4) qué consecuencias resultaron de estas estrategias. Por último, en la codificación selectiva se toma el fenómeno central y sistemáticamente se relaciona con las otras categorías y cómo éstas se validan y depuran.

Al finalizar el proceso de análisis de los datos, se compartieron los resultados en distintos eventos académicos, en ámbitos locales, nacionales e internacionales.

3.2 Descripción del curso

Como ya se mencionó, los objetivos y los contenidos propuestos para el curso se enfocaron hacia la aproximación de los maestros a la lengua extranjera, la exploración de propuestas didácticas para su enseñanza y la reflexión en torno a su papel como aprendices y maestros de inglés. Consideramos que es precisamente el hecho de tener en cuenta la perspectiva de los participantes como maestros y como aprendices de la lengua, una de las razones para considerar esta propuesta como holística. Es la mirada a la persona, al maestro y al aprendiz la que nos permitió tener una imagen integral de este proceso. Por otro lado, la lengua extranjera como tal fue siempre considerada como un todo y los maestros pudieron vivenciar esta aproximación a la lengua a partir de textos completos y también comenzaron a arriesgarse a hacer lo mismo en sus aulas de clase.

Con el objeto de atender a estas diferentes dimensiones, los talleres de tres horas, en dos sesiones semanales, se estructuraron en torno a la exploración de la lengua extranjera como tal, en la primera parte de la sesión, y la reflexión sobre la didáctica del inglés en los contextos específicos de los maestros, en la segunda. En cuanto a la lengua extranjera, el enfoque se desarrolló en tres núcleos temáticos: “¿Quién soy yo?”, “¿Somos iguales, somos diferentes?” y “Los viejos tiempos”. Para la segunda parte, varias lecturas apoyaron la reflexión pedagógica, entre otras: “La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas” (Clavijo y Torres, 1999); “Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe” (Salmon, 1998); *El diario del profesor* (Porlán y Martín, 1991); una adaptación de Crookes (1997): “What influences what and how second and foreign language teachers teach?”, y un capítulo de Freeman y Freeman (1994): “What influences how teachers teach”.

El elemento transversal en el curso fue la reflexión, que se promovió por medio de las discusiones en los talleres y del uso del diario como un elemento en el que se registraron reflexiones acerca de su papel como maestros y aprendices de la lengua extranjera.

A continuación se muestran el análisis de los datos relacionados con la implementación de esta propuesta holística de desarrollo profesional de maestros y los resultados obtenidos en esta investigación-acción.

4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Una vez finalizado el proceso de análisis de los datos, su interpretación permitió determinar el cumplimiento de los objetivos y las respuestas que se pueden dar, desde este análisis, a las preguntas de investigación planteadas al inicio. Los resultados obtenidos se exponen en relación con la formación de estos maestros en los tres aspectos fundamentales ya mencionados: como aprendices de la lengua extranjera, como maestros de inglés en la básica primaria y como maestros reflexivos.

4.1 Como aprendices de la lengua extranjera

El objetivo central de esta parte era examinar el proceso de mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de los maestros participantes en el curso de formación. En relación con este aspecto, puede decirse que, en la producción escrita de los maestros, se evidenció progreso en todos los participantes, incluso en los que ya tenían algún conocimiento previo de la lengua extranjera. Los maestros mejoraron en la escritura de textos descriptivos, que al finalizar el curso se aproximaban más a la convención del idioma inglés y contenían mayor riqueza en su vocabulario. Además, se notó la creación de textos más extensos, lo que muestra que se arriesgaron más a emplear este idioma para expresar sus ideas.

La figura 1 presenta un ejemplo tomado de la parte escrita del examen diagnóstico y de la prueba final, donde se les pidió a los maestros que describieran una situación presentada en un afiche, desde la perspectiva de uno de los personajes que aparecían en dicha situación.

Con relación a la comprensión de textos auditivos y a la producción oral en la lengua inglesa, aunque se notó progreso, es uno de los aspectos que requiere seguirse trabajando. Algunas de las visiones de los maestros participantes, expresadas en la evaluación y la autoevaluación del proyecto, ilustran este punto:

En el curso me sentí bien, un poco triste por no poder entender todo lo que me hablaban en inglés. (Profesor 4).

She is ⁶ greeting ³ your ⁴ friend, she is stand up,
she has ⁷ pairt and blouse ⁹ purple color, your friend
has pairt ¹⁰ yellow and shirt ¹¹ white and default ¹² red.
They are in ¹³ a party, of picnic. ¹⁴
They are happier ¹⁵ because they have very
very friends and food. (a lot of)
② she was before the picnic / in ¹⁶ the office
③ she is going to at your house.

a.

ANSWERS: (TO QUESTIONS # 2, 3 AND 4)

2. The boy is happy with the music, He is with a girl. They are at the picnic. There are many people. Somebat are playing, others are cooking food, other prepare the table, others are caring, make. The place is very big and very beautiful. They wearing difertens clothes: red t-shirts, shorts, blouses, red pants, etc.
- 3) I was in the school, in the morning. My friends and I programs go the picnic with ours families at the town.
- ④ I am going after the picnic at my house and I going to sleep until the other day.

b.

Figura 1 Ejemplo de la sección escrita del examen. a. Respuesta al examen diagnóstico; b. respuesta al examen final.

Me parece que se podría implementar la fonética y la pronunciación para los docentes, puesto que es una de las falencias más importantes (Profesor 1).

Esta situación puede obedecer al hecho de que el tiempo de exposición a la lengua extranjera fue corto, dada la duración del curso (90 horas); en segundo lugar, por el énfasis que de manera involuntaria se fue dando en el curso a la comprensión y la producción de textos escritos.

Es importante anotar que uno de los mayores logros de estos maestros es el que tiene que ver con su actitud frente al idioma mismo. Al finalizar el proceso, un maestro manifestó que el curso:

Me sirvió para “botar” esa inhibición (barrera) que en determinado momento mostramos quienes no manejamos una segunda lengua. Me sentí con más confianza y despertó en mí esas ganas de seguir avanzando en la consecución de esa segunda lengua (Profesor 3).

4.2 Como maestros de inglés en la básica primaria

El objetivo específico de esta parte era analizar la implementación de las estrategias y los eventos que los maestros participantes utilizan para facilitar el desarrollo de los lenguajes oral y escrito en sus aulas. Los datos analizados permiten afirmar que los maestros fueron aceptando de manera gradual su papel como maestros de inglés, ya que al inicio del curso la expresión generalizada era que no se veían como docentes de esta área. Al finalizar el proceso se notó cómo esta actitud cambió y cómo su perspectiva acerca de la enseñanza del inglés fue modificándose e impactando sus prácticas de manera positiva. Esta concientización se evidencia en la siguiente cita:

[...] pues en él [el curso] descubrí nuevamente que soy docente y aprendiz y capaz de disfrutar cada día de actividades que permiten aprendizajes significativos (Profesor 9).

Con relación a los cambios en la enseñanza, al compartir al inicio del curso sus estrategias metodológicas y el tipo de programas de curso que tenían, la mayoría evidenció un énfasis en la enseñanza de vocabulario y en algunos casos de gramática. Al finalizar el curso, algunas propuestas de integración del

inglés con otras áreas en unidades temáticas fueron creadas por los maestros. Su concepción del idioma mismo cambió y ello tuvo un impacto en su visión de la enseñanza del mismo. En palabras de los maestros:

Me permitió salirme del esquema tradicional que tenía acerca del idioma extranjero y conocer otras formas de transmitirlo y aprenderlo (Profesor 18).

Ha posibilitado que se mire la enseñanza del inglés desde otro enfoque, donde la integración, el diseño de propuestas pertinentes y la interacción son claves para alcanzar propósitos y metas (Profesor 9).

Pero no sólo la visión del idioma y de su enseñanza cambió; las prácticas al interior del aula de clase también fueron modificadas:

[...] ya que dinamizo y propongo mejores actividades lúdico-pedagógicas en mis clases de inglés, mis estudiantes ya ven los cambios y ellos mismos lo han expresado abiertamente, porque así como yo, ya veo el área de inglés más amena y divertida (Profesor 1).

Como puede verse, el impacto en las prácticas fue evidenciado incluso por los mismos niños, que sintieron cómo la propuesta metodológica del maestro se iba transformando. De igual manera ocurrió con colegas de los maestros participantes, que quisieron aproximarse a nuevas propuestas metodológicas:

[...] esto le ha ayudado mucho a ella también [profesora de inglés de secundaria]; le he colaborado, entonces, me he sentado con ella y le he explicado metodologías de las que ustedes nos han dado, le ha servido también mucho (Profesor 13).

En resumen, se evidenció un cambio en la concepción que los maestros tenían sobre la lengua extranjera, su enseñanza y aprendizaje, que comenzó a impactar las prácticas pedagógicas de los maestros en sus aulas de clase y en sus instituciones educativas.

4.3 Como maestros reflexivos

Se pretendía, con respecto a este punto, describir el proceso de desarrollo de las habilidades reflexivas de los maestros participantes. Como ya se había

dicho, la reflexión fue el eje transversal de todo el curso, tanto en el desarrollo de la lengua extranjera como en la exploración de posibilidades didácticas. Por medio de discusiones y escritura de diarios se dio el espacio para escuchar las voces de los maestros y para que su experiencia, su conocimiento del contexto y de la pedagogía se conjugaran con la experiencia y el conocimiento de los profesores investigadores y de los maestros en formación (estudiantes) participantes en la investigación.

Con estas discusiones se contribuyó a la construcción de una comunidad y a la creación de conocimiento situado, que ayudó a los maestros a establecer conexiones conscientes entre teoría y práctica, de tal manera que su quehacer se viera transformado. A partir de la validación de sus voces, se logró que reflexionaran acerca del contenido del curso “Desarrollo profesional”, a la luz de lo que ellos viven en sus contextos escolares. Así, se logró generar lo que los profesores investigadores de este proyecto denominan *procesos de transfer-habilidad*.

Este concepto, para efectos de esta investigación, se refiere a los procesos de desarrollo profesional que trascienden la simple aplicación de técnicas presentadas por “expertos”, para permitir que los maestros establezcan conexiones conscientes entre teoría y práctica, y lograr así que la comprensión de conceptos se convierta en fundamento de prácticas informadas, que se enriquecen a partir de la reflexión y el análisis.

Una muestra de las conexiones conscientes entre teoría y práctica la constituyen las implementaciones que los maestros llevaron a cabo, en sus aulas, de alguna de las estrategias que pudieron vivenciar como aprendices de la lengua. Fue a partir de la reflexión acerca de sus posibilidades en el aula, de las necesidades de sus propios estudiantes, que los maestros adaptaron dichas estrategias. Aquí es importante anotar cómo los maestros tomaron riesgos para implementar estrategias que creían no poder utilizar por su nivel de inglés; además, comenzaron a trabajar con una visión holística de la lengua, donde se parte del uso de textos y de su significado, y se va más allá de la enseñanza de las listas de vocabulario, que había sido predominante en su enseñanza. Como uno de los maestros señala:

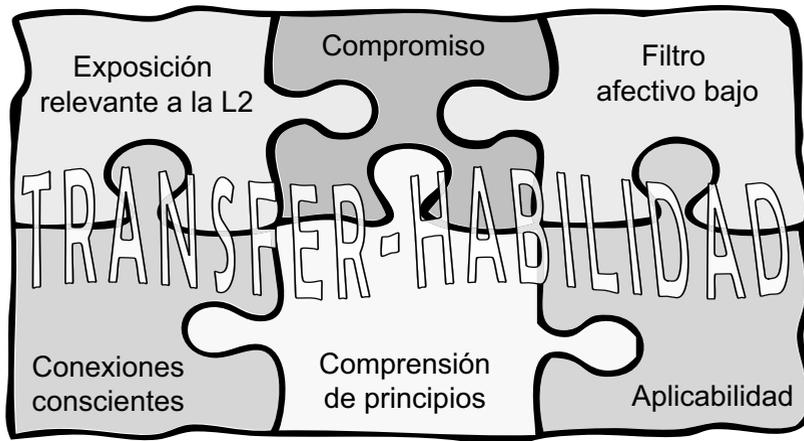


Figura 2 Transfer-habilidad en el desarrollo profesional

[El curso] Me aportó elementos didácticos para una visión más amplia sobre el proceso de enseñanza del inglés, más allá de trabajar vocabulario y temas aislados con los estudiantes (Profesor 16).

Por último, es importante mencionar como uno de los elementos clave para fomentar la reflexión lo constituyó el uso del diario. Cabe anotar que a pesar de ser un instrumento idóneo para fomentar la reflexión y la autoobservación, éste fue uno de los aspectos que no fue llevado a cabo con sistematicidad en este proyecto, ya que se percibió que los maestros no escribieron sus entradas con la regularidad deseada. Es probable que los maestros requirieran más demostraciones por parte de los docentes universitarios y tiempo dentro de las sesiones de los talleres, para su escritura. Consideramos que sería pertinente realizar un proyecto que se centre en el uso del diario para promover la reflexión en procesos de desarrollo profesional de maestros.

5. CONCLUSIÓN

El desarrollo profesional de maestros, en los niveles educativos del contexto nacional, es un proceso que debe realizarse a partir del reconocimiento y la valoración del conocimiento previo que ellos poseen desde sus procesos de formación y de su experiencia. Un trabajo construido conjuntamente con ellos

desde la planeación, que favorezca la construcción de comunidades, como las que plantean Cambourne, Ferri y Kiggins (2002), abre el camino para la construcción de conocimiento situado, que impulse procesos de cambio que sean realmente pertinentes.

Es claro que una visión vertical de los procesos de capacitación de maestros, en los que el experto establece lo que debe hacerse en el aula y el maestro se convierte en un mero repetidor, no conduce a la comprensión de conceptos y no favorece las conexiones necesarias con la realidad, para que se dé el desarrollo de la transfer-habilidad.

Las voces de los directamente implicados en las políticas deben ser escuchadas, porque los cambios en educación deben partir desde adentro. Cabe entonces preguntarse hasta qué punto las voces de los maestros han sido escuchadas y tenidas en cuenta. También preguntarse: ¿cuál es la visión de los niños y las niñas, qué piensan acerca de la enseñanza del inglés?, ¿qué tan significativo puede ser para ellos este proceso?

En Colombia, hace falta investigación que se encamine hacia la búsqueda de posibles respuestas a estos interrogantes, que permitan mirar críticamente las actuales políticas de bilingüismo en el país y decidir de qué manera las asumimos, enfrentamos, implementamos o confrontamos.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer inmensamente a los maestros participantes, por su entusiasmo y dedicación; a la Secretaría de Educación del Municipio de Itagüí por darnos el espacio para poder llevar a cabo este curso; a las estudiantes en formación, quienes fueron un apoyo constante durante este proceso, y al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), de la Universidad de Antioquia, por apoyar financieramente esta iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J. Richards y D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education* (pp. 202-214). Cambridge: CUP.

- Cadavid, C., McNulty, M. y Quinchía, D. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teacher's Classroom Practices. *PROFILE*, 5, 37-55.
- Cambourne, B. (1988). *The Whole Story*. Auckland: Ashton Scholastic.
- Cambourne, B., Ferri, G. y Kiggins, J. (2002). The KBC Odyssey: Knowledge Building Teachers for the e- classroom. *Australian Teacher Educator Association (ATEA)*. Brisbane.
- Cárdenas, R. (2001). Teaching English in Primary: Are we ready for it? *HOW*, 9, 1-8.
- Clavijo, A. y Torres E. (1999). La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas. *Lectura y Vida*, 20 (4), 33-41.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousands Oaks California: Sage Publications Inc.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81 (1), 67-79.
- Freeman, D. y Freeman, Y. (1994). What influences how teachers teach. En *Between Worlds* (pp. 30-46). Portsmouth: Heinemann.
- González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2001). EFL teachers look at themselves: could they grow together? *HOW*, special issue 9, 27-33.
- González, J. y Darling-Hammond, L. (2000). Programs that prepare teachers to work effectively with students learning English. *Center for Applied Linguistics (CAL)*. Recuperado el 10 de marzo de 2006, de <http://www.cal.org/resources/digest/0009programs.html>
- Luchini, P. (2004). Integrating a Methodology Component into a Language Improvement Course at Universidad Nacional de Mar del Plata. *Asian EFL Journal*. Recuperado el 26 de abril de 2006, de http://www.asian-efl-journal.com/june_04_pl.php
- McTaggart, R. (1992). "Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice". Keynote address to the Methodological issues in qualitative health research conference. Deakin.
- Nunan, D. (1999). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Diada.
- Quinchía, D. y Cadavid, C. (2007). Enseñanza del inglés en la básica primaria: una mirada a la realidad. En C. L. Ordoñez (Ed.), *Memorias del Segundo Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina* (pp. 470-479). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Salmon, K. (1998). Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe. *Lectura y Vida*, 19 (3), 26-34.
- Smith, F. (1988). *Joining the Literacy Club*. New Hampshire: Heinemann.
- SouthWest Educational Development Laboratory. (1997). *Project ExCELL Excellence and Challenge: Expectations for Language Learners*. Austin, Texas.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: CUP.
- Woodward, T. (1997). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: CUP.

LAS AUTORAS

** Isabel Cristina Cadavid Múnera es magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, West Virginia University; docente de la Escuela de Idiomas, y miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas, de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ccadavidm@gmail.com

*** Diana Isabel Quinchía Ortiz es magíster en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas; docente de la Escuela de Idiomas, y miembro de los Grupos de Investigación Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE) y Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: dquinchia@gmail.com

**** Claudia Patricia Díaz Mosquera es magíster en TESOL, Fresno Pacific University; docente de la Escuela de Idiomas, y miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas, de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: claudiadiazmsquera@gmail.com