

LA CREACIÓN DE GRUPOS DE ESTUDIO:
VIVENCIAS EN EL MARCO DE UN PROGRAMA
DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES
DE INGLÉS

LAURA MALAGON E MELBA CARDENAS

Universidad Nacional de Colombia

Resumo: Este trabalho apresenta os primeiros resultados de um estudo de caso qualitativo - interpretativo com respeito à formação de redes acadêmicas de professores de inglês da educação básica e média através de grupos de estudo, em particular no aspecto relacionado à sua gênese no marco de um programa de formação permanente em Bogotá, Colômbia [1]. A análise de quatro grupos permite que identifiquemos a sua percepção quanto ao estabelecimento de uma meta comum, as sinergias para avançar em direção à sua realização e as contribuições das suas práticas pedagógicas. Também, ele permite que nós concluamos algumas implicações do trabalho colaborativo e à formação contínua de professores.

Palavras-chave: grupos de estudo, formação do professorado, comunidades de professores.

Abstract: This article reports the results of a qualitative and interpretative case study that researches about the creation of primary and secondary EFL teachers' academic networks through study groups. It focuses on its genesis and evolution within the framework of a teacher's development program in Bogotá, Colombia. The analysis of four groups allows us to identify their perceptions towards the establishment of a common goal, the synergies to advance towards its achievement and the contributions to their pedagogical practices. We can also infer some implications for collaborative work and continuous teachers' development.

Key words: study groups, teachers development, teacher communities

Introducción

La formación del docente no termina en las aulas universitarias y si bien se nutre enormemente de la experiencia que adquiere en el salón de clases, necesita de una mirada reflexiva sobre la práctica y de una constante actualización de conocimientos que surge del diálogo que sostiene el maestro con sus colegas, así como con los formadores de docentes. Los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) que ofrece el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia desde 1995 surgen de los anteriores postulados y giran alrededor de tres módulos o componentes: lengua inglesa, metodología e investigación-acción e innovación. Los dos primeros le permiten al docente fortalecer su competencia profesional en el uso y enseñanza de la lengua inglesa, mientras que el último promueve la innovación a través de la investigación. En este sentido los docentes se enfrentan al desarrollo de proyectos de innovación e investigación y por consiguiente a la formación de grupos de estudio para su realización.

En el marco de los PFPDs, la realización de proyectos en el aula han revelado el valor que dan los docentes de inglés en ejercicio a la investigación en aula, al trabajo cooperativo que ésta genera, a los cambios en la percepción del papel del docente como investigador y a la socialización de sus productos (CÁRDENAS, 2000). Pero si bien el PFPD fomenta el trabajo colaborativo, es preciso también conocer y comprender las sinergias de los grupos de estudio que se conforman en el desarrollo del proyecto.

Nos hemos propuesto indagar acerca de la conformación de redes académicas de profesores de inglés de educación básica y media a través de grupos de estudio, particularmente en lo relacionado con su génesis y evolución en el marco de un PFPD. El presente artículo se centra en el primer cuestionamiento de nuestra investigación, es decir, en las vivencias de los profesores durante la creación de grupos de estudio. Comenzaremos por presentar el marco teórico, el problema de investigación y el proceso metodológico. Finalmente, analizaremos las características de las formas de trabajo, los focos de atención y las circunstancias que se presentan en los grupos de estudio que se conforman en el programa de formación permanente y las implicaciones que de ellas se desprenden.

2. Marco teórico

Nuestro marco conceptual está constituido por dos constructos, a saber: La colaboración en la formación permanente de docentes y los grupos de estudio.

2.1 La colaboración: eje fundamental para la formación continua

Los programas de formación permanente de docentes han buscado opciones para pasar del modelo de entrenamiento al paradigma cooperativo que da importancia a la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado (IMBERNÓN, 1997: 41). APARICIO et al. (1995) presentan un marco de referencia para las universidades colombianas enfatizando de manera especial el aspecto de la reflexión y las experiencias en el aula, de tal manera que se establezca un nexo entre el conocimiento que brinda la universidad y las prácticas diarias de los docentes.

Nevárez-La Torre (1999) resalta que precisamos reconocer la importancia del apoyo entre colegas en el proceso de aprendizaje y la gran influencia que tiene el diálogo significativo entre los participantes para mejorar la docencia y los roles profesionales en la escuela. Nuestro papel como formadores de docentes implica entonces facilitar oportunidades para la reflexión y el apoyo mutuo en el uso de nuevos descubrimientos que surgen de la acción dialógica antes propuesta. Dicha acción dialógica se ve mediatizada de manera primordial mediante la indagación en el aula. Al respecto Cochran-Smith y Lytle (1990: 6) aseguran que el único rasgo de los cuestionamientos que surgen del profesor investigador es que no se originan únicamente en la teoría o en la práctica, sino de la reflexión crítica que genera la intersección entre esos dos elementos.

Esta exploración del modelo de formación docente implica la revisión de tres aspectos planteados por Marshall (1994) y que aquí llamaremos condiciones: Si se requieren nuevas relaciones, ¿cómo confrontan la escuela y la universidad cuestionamientos fundamentales del conocimiento, el poder y los recursos? En relación con este aspecto, Marshall cuestiona: ¿Qué nuevas estrategias y supuestos se requieren por parte de las universidades? ¿Qué tiempo y con qué recursos cuentan los docentes? El segundo planteamiento nos lleva a considerar en qué forma varían los conocimientos generados

por los docentes acerca de la enseñanza del inglés proveniente de la universidad. Por su parte, el tercer aspecto y posiblemente el más complejo es éste: ¿En qué forma las oportunidades que se brindan a los docentes para que reflexionen acerca de su trabajo hacen su labor más significativa y efectiva? A su vez, en el estudio adelantado por Cárdenas (2004) en el marco del PFPD de profesores de inglés de la Universidad Nacional, los docentes de inglés expresan la necesidad del trabajo colaborativo, lo cual lleva a considerar las relaciones escuela-universidad durante y después de los PFPD, como condiciones fundamentales para el trabajo en redes y la sostenibilidad de la investigación-innovación docente. De igual forma, los artículos reportados en la revista PROFILE¹ por docentes de colegios y producto de los procesos adelantados en dicho programa, reflejan el trabajo colaborativo (docente-estudiantes-tutores) para el logro de los propósitos de proyectos de aula.

2.2 Los grupos de estudio de profesores

Un grupo de estudio es un grupo de personas que se reúne voluntariamente para hablar y crear acuerdos teóricos y prácticos entre ellas (BIRCHAK et al., 1998). Esta interacción integra de manera poderosa la teoría y la práctica, la puesta en común y el diálogo. Un grupo de estudio crea un sentido de comunidad entre los profesores, el cual apoya el desarrollo profesional y lo enfoca en transformar la enseñanza a través del diálogo y la reflexión. Según Murphy y Lick (1998), los docentes buscan incrementar sus capacidades a través del nuevo aprendizaje y para beneficio de sus estudiantes. En este orden de ideas, para efectos de la presente investigación, definiremos los grupos de estudio como centros de interés que surgen de la comunidad académica creada por el programa de formación permanente en el cual se enmarca nuestro proyecto.

Los grupos de estudio se caracterizan por su principio de establecimiento de comunidades. Clift (1994) anota que las comunidades pueden ser definidas por proximidad, por compromiso a una serie particular de objetivos, o por el rol de trabajo. Como plantean Collay et al. (1998), nos centramos en organizaciones vivas

¹ Esta publicación divulga principalmente artículos referentes a experiencias de investigación e innovación en el aula de los docentes de inglés participantes en los PFPD del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia.

constituídas por círculos de aprendizaje de docentes que buscan apoyo tanto para sus individuos como para el desarrollo del grupo en sí.

Cochran-Smith y Lytle (1990) señalan que: "si los profesores han de llevar a cabo la investigación sistemática y autocrítica que la investigación en el aula implica, se necesitará que los profesores establezcan redes y creen foros, de manera que sea posible la colaboración continua. Estas redes empiezan a funcionar como comunidades intelectuales para profesores que, generalmente, se encuentran aislados el uno del otro" (p. 9). El PFPD en el cual se enmarca nuestra investigación promueve en primera instancia la conformación de grupos de estudio de profesores o comunidades pequeñas con la intención de investigar las prácticas docentes, lo cual se cristaliza en el desarrollo de un proyecto. De igual forma, se busca el mantenimiento de la comunidad de formación permanente – en su mayoría reunida en la universidad – como un foro más grande en donde las preocupaciones comunes sean planteadas tanto por los docentes de los colegios como por personas que no pertenecen a la comunidad (expertos universitarios) y examinadas de manera conjunta. Se espera que como resultado de la creación y evolución de los grupos de estudio, continúen más allá del límite del apoyo externo proporcionado por la Universidad.

Los tres tipos de grupos de estudio identificados por Birchak et al. (1998) están presentes en nuestra población objeto de estudio: grupos basados en la educación básica y media, grupos centrados en el tema y grupos de investigación de profesores. Los grupos basados en la instrucción escolar están conformados por educadores dentro de un colegio particular. Los grupos centrados en el tema reúnen educadores de diferentes colegios interesados en una misma cuestión y los grupos de investigación de profesores están compuestos por educadores que discuten sus investigaciones de manera intencional y sistemática. Por su parte los formadores de docentes adoptan el rol de facilitadores externos y sugieren algunas estrategias para la estructura, organización y roles de los miembros del grupo de estudio. No obstante, las estructuras permanecen flexibles y sin límites fijos, lo cual evidencia la complejidad de este tipo de organizaciones. Al respecto, Birchak et al. señalan: "Los grupos de estudio son complicados debido a su naturaleza – personas con diversas experiencias se reúnen para aprender el uno del otro en un ambiente donde no existe un 'experto' convenido que

proporcione respuestas definitivas. Una complicación adicional es que los educadores no están a menudo acostumbrados a aprender de otros que poseen un estatus similar en lo referente al crecimiento profesional. En este contexto, la necesidad de un facilitador se hace evidente" (1998: 54).

En el contexto colombiano, Moreno y Palencia (2001) y Ochoa (2004) reportan dos estudios realizados en un colegio público de Bogotá en torno a la manera como las comunidades de docentes basadas en el trabajo en la misma institución educativa y mediada por el apoyo de expertos universitarios emprenden acciones tendientes a su desarrollo profesional. Ochoa (2005) informa sobre otro estudio con docentes de primaria y concluye señalando la necesidad de buscar alternativas para apoyar el desarrollo profesional de docentes no licenciados en inglés y las implicaciones para las políticas de formación de docentes, así como para asegurar el cambio y el compromiso de dichos profesores. Por su parte, Clavijo et al. (2004) reportan cómo docentes de colegios públicos de Bogotá llevaron a cabo innovaciones curriculares y ajustaron sus prácticas pedagógicas, todo esto con base en sus contextos escolares.

3. El problema de investigación

En los PFPD que hemos desarrollado los docentes destacan la cooperación pues logran trabajar, en muchos casos por primera vez, con colegas de la misma institución y establecen nexos académicos valiosos con profesores de otras instituciones y zonas de la ciudad de Bogotá. De igual forma, los profesores resaltan la divulgación de los productos de sus indagaciones a través de diversos foros –reportes de avance, tutorías, un simposio, en la página web del programa de formación o en la revista PROFILE. A su vez, un estudio realizado entre 2002 y 2003 acerca de la naturaleza de las investigaciones de docentes de inglés en el PFPD de inglés (Cárdenas, 2004) muestra que los participantes son concientes de la búsqueda sistemática y auto-crítica que la investigación docente acarrea y resaltan la necesidad de pertenecer a redes de trabajo. Tales comunidades son relativamente extrañas en nuestro contexto y particularmente en nuestra área y no conocemos las herramientas, procedimientos e implicaciones de dicha alternativa.

Si bien existen importantes experiencias adelantadas con docentes de inglés en contextos de segunda lengua (BIRCHAK et

al., 1998; GILLIS, 1992, BUCHANAN, 1994; SHORT et al., 1992; MANN, 2002) y recientemente en el contexto local de Bogotá (CLAVIJO et al., 2004; OCHOA, 2004; OCHOA, 2005; MORENO Y PALENCIA, 2001), éstas no necesariamente dan cuenta de las dinámicas y evoluciones de grupos hacia la conformación de redes. Nos preocupa conocer y comprender las sinergias de los grupos de estudio que se constituyen para alcanzar la meta esencial del programa: el proyecto. Asimismo, y puesto que el PFPD promueve la conformación de redes de docentes de inglés, buscamos examinar las percepciones de los participantes sobre esta dinámica de trabajo y cómo establecen ese paso entre el grupo de estudio y la participación en redes más amplias (a nivel local y distrital, es decir con docentes de otras zonas de la ciudad).

Como ya se indicó, para efectos del presente artículo nos centraremos en el asunto de nuestra primera pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los profesores la creación de grupos de estudio? En este orden de ideas, es preciso caracterizar las formas de trabajo, los focos de atención y las circunstancias que se presentan en los grupos que se conformaron en el PFPD.

4. Metodología de investigación

La investigación se rige por los principios de un estudio de caso cualitativo y de tipo interpretativo. La investigación cualitativa requiere un enfoque interpretativo en torno a los eventos que ocurren en sus contextos naturales (STRAUSS Y CORBIN, 1990). En nuestro caso nos permite relacionar las vidas de las personas, sus comportamientos, modos de organización, movimientos sociales o interacciones. Además, nos ayuda a descubrir patrones no necesariamente descritos con anterioridad y comprenderlos desde la perspectiva de los participantes en la actividad que realizan (Seliger y Shohamy, 1990: 120). El nuestro es también un estudio de caso puesto que observamos las características de un fenómeno específico: un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución, o un grupo social (MERRIAM, 1988: 9; WALLACE, 1998: 47; COHEN and MANION, 1994: 107). En la presente investigación abordamos, sin incidir en sus contextos, los aspectos citados en las preguntas de investigación para obtener una caracterización de la génesis y evolución de los grupos de estudio hacia la conformación de redes académicas de profesores de inglés de educación básica y media.

4.1 Participantes

Nos centramos en 9 docentes de instituciones públicas de Bogotá, quienes conformaron cuatro grupos de estudio y cursaron el PFPD en el año 2006, así como en 5 tutoras. El criterio de la selección fue su disponibilidad para participar en el presente estudio. Nuestro papel, como investigadoras y participantes del equipo de formadores de docentes, fue el de observador-participante. Cabe señalar que la investigadora principal tenía a cargo el módulo de investigación-acción desde el cual trazaba los lineamientos para la realización de todos los proyectos.

Los docentes provenían de instituciones educativas de 5 zonas de la ciudad. El 33% lo trabajaba en educación básica primaria y el 67% en educación secundaria y media (grados 10 y 11). En un 100% pertenecían al área de inglés de su institución. En relación con su formación académica, el 100% de los docentes tiene formación en programas de lenguas a nivel de pregrado. El 11% cuenta con especializaciones y otro 11% con estudios en maestría. Su experiencia docente oscilaba entre 2 y 25 años. Por su parte, las tutoras son licenciadas en lenguas extranjeras. El 80% tiene maestrías en diferentes áreas así como publicaciones, trayectoria en formación de docentes e investigación. Su trabajo en el programa se dio bajo dos esquemas: como docentes de lengua o pedagogía y como orientadoras de los proyectos de los docentes. Para esto último realizaron visitas a las instituciones, reuniones virtuales, tutorías presenciales y revisión de documentos de avance. Las tutoras asesoraban también en el fortalecimiento de la escritura académica durante el desarrollo del proyecto y en los eventos de socialización previstos en el PFPD.

4.2 Procedimiento

Para que los profesores pudieran dar cuenta de sus percepciones acerca de la creación y circunstancias que caracterizaron la conformación de grupos de estudio durante la realización de sus proyectos, la tutora del módulo de investigación e innovación daba algunas preguntas o puntos para la reflexión. A partir de ellos, los docentes empezaban la escritura de diarios de campo en clase o tenían aspectos puntuales para reflexionar en casa. Los diarios se recogían al finalizar las clases o en la siguiente sesión y la tutora establecía un diálogo con los docentes, respondiendo sus preguntas o dando

voces de aliento para superar las dificultades. Adicionalmente, se audio-grabaron cuatro sesiones tutoriales. En dichas sesiones, cada una de las tutoras asesoraba los proyectos que tenía a su cargo, ya fuera de manera simultánea o individual. Cabe aclarar sin embargo que durante el programa se llevaron a cabo otros encuentros entre docentes y tutoras, ya fuera por vía electrónica o presencial.

5. Resultados preliminares

El análisis de la información obtenida mediante los diarios de los docentes de inglés y las transcripciones de cuatro tutorías nos permite reportar lo observado en relación con las razones que llevan a los docentes a conformar grupos de estudio y las circunstancias que caracterizan ese establecimiento

Para la categorización de datos empleamos los procedimientos de clasificación abierta (Strauss y Corbin, 1990: 61). Se analizó la información recogida durante todo el PFPD con el fin de lograr la confrontación, comparación, confirmación y validación (Seliger y Shohamy, 1990; Cerda, 1993; Hubbard y Power, 1993). Con el fin de establecer la validez del estudio se consideraron los criterios de validez interna, es decir, se indagó hasta qué punto los resultados son congruentes con la realidad (Merriam, 1988). Para tal fin se aplicaron cuatro de las seis estrategias propuestas por la autora: la triangulación, la observación prolongada, el examen de datos por parte de otros investigadores y la revisión de prejuicios. En relación con la confiabilidad del estudio, se consideraron dos de los cuatro principios de dependencia o consistencia que proponen Lincoln y Guba (1985) para los estudios cualitativos: la posición del investigador y la triangulación. Para la triangulación se emplearon dos modalidades: las fuentes múltiples y la variedad de métodos (Cerda, 1993). En el primer caso, la información obtenida de una fuente sobre un suceso determinado se comparó con la información sobre ese mismo suceso proveniente de otra fuente. En el segundo caso, se utilizaron diferentes métodos para unos mismos objetivos de la investigación. Los diarios y las transcripciones de las tutorías recopiladas durante el PFPD han dado cuenta de un largo período de observación. A su vez, y con el fin de confirmar la identificación de patrones y la definición de categorías, las integrantes del grupo de investigación examinaron los datos de manera individual y luego se cotejaron los resultados. Finalmente, para clarificar y revisar los

supuestos o preconcepciones que podrían afectar un objetivo estudio de los datos, acudimos a la revisión de teorías o estudios existentes en el campo de la investigación.

Recordemos que nos interesa conocer las percepciones de los docentes en torno a la conformación de grupos de estudio en el marco del desarrollo de sus proyectos de investigación e innovación. Así pues, como unidades de análisis se tuvieron en cuenta las oraciones declarativas de los participantes que se refieren a las razones y circunstancias que caracterizaron el establecimiento de los grupos. Esta primera indagación nos lleva a identificar dos categorías principales y cinco subcategorías.

El trabajo en equipo del profesorado: Condición para un engranaje

Las anteriores categorías parten del hecho de entender el trabajo en grupo de los profesores como un engranaje cuyas piezas dependen unas de otras para llevar a cabo el objetivo final. No se trata pues, de un simple conjunto de individuos que se reúnen para llevar a cabo una labor. El conjunto de factores, circunstancias y actores hacen posible el accionar del equipo de trabajo. En el caso particular de los docentes de inglés participantes en nuestro PFPD, el interés primario por realizar sus proyectos de investigación los lleva a reunir esfuerzos, a reflexionar sobre su labor como docentes y a compartir saberes para buscar soluciones.

5.1 Un objetivo común: El impulso de arranque

Se vislumbran dos puntos de partida, dos fuerzas iniciales: En primera instancia, la responsabilidad y el deber adquirido de llevar a cabo el proyecto de investigación y, consecuentemente, la mirada reflexiva hacia la actividad diaria como docente. Podemos decir entonces que el engranaje cobra movimiento a partir de esa fuerza inicial que los une: un objetivo común.

El proyecto de investigación: El foco de atención

En un principio, se planteó a los docentes como requisito del programa desarrollar sus trabajos en grupos de profesores del mismo colegio ya que se propendía por un impacto y apoyo institucional. Sin embargo, algunos profesores emprendieron el curso siendo los únicos representantes de sus instituciones, lo que los llevó a agruparse con compañeros que se encontraban

en las mismas circunstancias. Por otra parte, si bien el grado de obligatoriedad del programa ejercía una especie de incomodidad en aquellos que recién establecían vínculos con sus compañeros, también les proporcionaba la oportunidad de emprender acciones para desarrollar un proyecto que respondiera a sus necesidades o inquietudes.

“Hasta el momento siento que nos falta establecer acuerdos [...] Nos hemos ido conociendo y hemos identificado fortalezas y debilidades de tipo personal, familiar y académico. Pienso que en el futuro lograremos superar algunas dificultades ya que tenemos el interés mutuo de hacer algo por el inglés en nuestra institución”. (Diario, Laura)²

Oliphant (1996) se refiere a estos intereses primarios de tipo afectivo y/o emocional y profesional que llevan a los docentes a trabajar juntos. En nuestro caso se conjugaron ambos pues los docentes buscaban un apoyo en los miembros del grupo para la elaboración del proyecto, pero de igual manera había un enriquecimiento profesional por las experiencias y conocimientos que se podían compartir. No negamos, sin embargo, el factor externo que los llevaba a conformar sus grupos. El reto que representaba el proyecto y el hecho de trabajar con ciertos compañeros por primera vez se constituyeron en fuerzas para empezar a moverse. Fue necesario indagar acerca de aquellos aspectos nuevos e indispensables que requerían el aporte de todos para construir conocimiento.

Una mirada a la práctica pedagógica

El PFPD le permite al docente una interacción y un intercambio de experiencias que no es muy común en sus labores diarias. El docente admite que ese contacto con otros colegas le lleva a mejorar su quehacer profesional: *“Este grupo de estudio me parece excelente. Aquí hay profesores que manejan muy bien el idioma y eso me ha enriquecido, como también sus experiencias”* (Diario, Alondra).

La investigación cobra importancia en el desarrollo profesional del docente. Como señalan Wallace (1998) y Cárdenas (2004), el crecimiento profesional se enriquece con la indagación sistemática de la complejidad del salón de clases. El trabajo en grupo permite a

²Empleamos seudónimos para referirnos a los participantes.

los docentes aunar esfuerzos para conseguir respuestas y soluciones, mediante un trabajo cíclico, de indagación y de unión de esfuerzos para llegar a soluciones y/o respuestas.

Entender que la reflexión sobre la práctica pedagógica también impulsa el engranaje significa tener presente al estudiante en todo este proceso, pues el docente no desconoce que el fin último de su formación permanente es el estudiante: *"Yo no había pensado que uno podía hacer una clase así. Sí lo había pensado, pero como yo digo, o sea, uno subestima mucho a los estudiantes y hasta uno se subestima uno mismo..."* (Tutoría, Jessica).

Es evidente el interés por buscar soluciones conjuntamente a esos problemas que el maestro enfrenta a diario, así como la enorme responsabilidad social que acarrea ser profesor del sector público y la necesidad de seguir formándose y actualizándose:

"Quería demostrarle a mis estudiantes lo bueno que es prepararse para la vida y a mis compañeros que creen que estar trabajando con el Distrito es tener su vida asegurada y no les importa si el lugar donde se encuentran tienen necesidades como las he visto a través de la realización del proyecto" (Diario, March).

Es un trabajo que trasciende el compromiso académico, que busca la unión de esfuerzos hacia la solución de problemáticas institucionales y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje del inglés. Esa fuerza inicial debe evolucionar permanentemente hacia la conjugación de 'haceres' y 'saberes' para alcanzar el objetivo planteado cuando se establecen los grupos de estudio.

5.2 El trabajo en equipo: Impulso para la acción

Para que el trabajo en grupo funcione, se hace necesaria la intervención de determinados actores, así como la articulación de esfuerzos alrededor del propósito investigativo. Esto significa que las tareas se comparten y las ideas se acuerdan. Sin embargo, no podemos perder de vista dificultades de índole personal y laboral, determinantes en el accionar del grupo.

Los actores y sus papeles

La situación, para muchos nueva, de trabajar en grupo sugería que durante el desarrollo de sus proyectos de investigación los profesores empezaran a asumir nuevos roles: Como estudiantes

que se reencontran con la academia, como investigadores de sus realidades escolares y como compañeros de equipo.

Al emprender el trabajo en equipo, el docente de inglés se enfrentaba en muchos casos a una experiencia que no había vivido antes, pues se trataba de un ejercicio investigativo que no había practicado nunca o que no realizaba desde su formación inicial en la universidad. Esto requirió de un cambio de mentalidad que no resultó fácil para algunos de ellos, en tanto tuvieron que reajustar sus rutinas e incluso sus formas de trabajo. Se evidenciaron la tensión al enfrentarse por primera vez a un proyecto de investigación y el olvido generado por el distanciamiento de la actividad académica que requería la Universidad. El trabajo en equipo ayudó en parte a mitigar esos temores y el apoyo continuo de los miembros del grupo, tanto a nivel académico como afectivo, les permitió avanzar.

Eloísa (Tutora): La vez pasada las sentí como angustiadas...

Mariluz: Angustiadas sí estábamos y ya ahora el aire es otro.

March: Nos sentimos más aterrizadas...
(Tutoría).

Era la oportunidad casi inconsciente de experimentar lo que sus estudiantes sienten y de entender el significado de las tareas y responsabilidades propias de la academia. Cuestionan también sus conocimientos y reconocen la necesidad de actualización que despierta el encuentro con nuevas metodologías, nuevos enfoques, e innovaciones. Así pues, el rol como estudiante alimenta el nuevo rol como investigador.

El docente cuenta con la oportunidad de indagar sobre su entorno, de hacerlo junto a sus compañeros, y como grupo, comenzar un estudio sistemático de su realidad como profesores de inglés y experimentar en el aula. Esa es la dinámica del engranaje: compartir saberes desde distintos ángulos y lograr el consenso. Así aparece el tercer rol, el de compañero, que se dibuja como una pieza que desde lo personal aporta a lo grupal, pero que igual no abandona su individualidad. Ser compañero implica una definición clara de tareas mediada siempre por una posterior retroalimentación y complemento por parte de todos los miembros del grupo. De hecho, el ritmo exigente del PFPD implicaba que los docentes compartieran responsabilidades en campos específicos como la puesta en marcha de los procedimientos investigativos: "*Alicia ha estado trabajando en la transcripción de los datos y yo en los diarios. Y pudimos identificar aspectos similares en los grupos*" (Diario, Janeth).

No obstante, en algunos casos si bien existe una planificación previa, se acuerdan y socializan las tareas y existe un aparente compromiso para llevarlas a cabo, algunos de los miembros no cumplen con esta parte del trato. El engranaje se atasca pues una de las piezas no cumple su función. Esto puede llevar a que por un lado la responsabilidad recaiga en algunos miembros del grupo, o que esa labor no se lleve a cabo, quedando incompleto el trabajo.

“Leonardo abandonó prácticamente el trabajo en la última fase, fue muy poco lo que colaboró y se hizo un ambiente muy tenso. Al final optamos por trabajar Sonia, Jessica y yo, pues durante todo el proceso nos entendimos muy bien y sentimos que Leonardo nos interrumpía el trabajo y causaba mucha ansiedad e indisposición” (Diario, Mariana).

En el citado engranaje, los docentes no son los únicos actores. Los profesores reconocen la importancia y el papel preponderante que jugaron las tutoras en este trabajo. Se hizo evidente que su experticia en los temas de los proyectos contribuyó a su desarrollo. Ese apoyo también se evidenciaba en el equipo mismo del PFPD, en las orientaciones dadas en el módulo de investigación y en los aprendizajes alcanzados por los docentes en el programa en las áreas de lengua inglesa y pedagogía. Ese acompañamiento brindaba confianza a los docentes; les ayudaba en la toma de decisiones y en la resolución de las dudas y confusiones que aparecían cuando emprendían el proyecto.

Llama la atención el rol casi maternal que asignaban algunos docentes a sus tutoras, que les llevaba a exigir de ellas más que una asesoría o acompañamiento una ayuda de tipo asistencialista por lo que los grandes aportes provenían de ellas. Esto contrasta con la manera como se concibe la relación escuela-universidad y el papel que esta última juega en el acompañamiento a las iniciativas y propuestas del docente. El tutor aparece como un puente entre la universidad y la escuela. Tal ayuda puede entenderse, como anota Marshall (1994), no como la experticia externa que la universidad brinda, sino como las oportunidades que los docentes necesitan para desarrollarse y compartir sus percepciones, visiones y representaciones.

No sólo las tutoras se incorporan como parte del engranaje; se hace necesario que otros entes se involucren. La presencia institucional entendida como el conjunto de profesores, compañeros y estudiantes del colegio donde los docentes laboraban, enriquecía

en algunos casos, y en otros desalentaba a los docentes en sus proyectos de investigación. *"Si, sí claro. Yo creo que sí. Yo hablo con la coordinadora... que vamos a ensayar ahí..."* (Tutoría, Cristina).

En el caso de aquellos profesores en los que el proceso de retroalimentación estaba mediado también por sus compañeros de colegio –no participantes en el PFPD–, el enriquecimiento y la evaluación de la labor hecha fueron mayores. El ejercicio brindó seguridad a quienes hacían el proyecto y permitió a los demás docentes conocer lo que sus compañeros hacían. Se logró superar el aislamiento y la sensación de soledad que experimentan los docentes en sus mismas instituciones (Oliphant, 1996). *"Hemos hablado con nuestra tutora, y también con nuestros compañeros en el colegio, ellos siempre nos brindan sus opiniones, sus ideas han sido grandiosas y útiles"* (Diario, Alicia).

Sin embargo, muchos se vieron coartados por la falta de espacios que brindaron los colegios y/o el poco interés que demostraron las directivas por enterarse de los proyectos o permitir flexibilidad en tiempos. Esto contrasta con el papel de los estudiantes participantes en las investigaciones de los docentes, pues les proporcionaron la información para responder sus dudas e innovar en su pedagogía y facilitaron el proceso complicado que realizaban sus profesores.

"Pues estuvieron haciendo las actividades, algunos nos decían profe, venga y yo grabo, nos dimos cuenta que no podíamos estar solas. (...) entonces uno de ellos dice que para que le quede bien su investigación y su grabación y todo esto, diga que esto es una nota y así todo el mundo le va a trabajar" (Tutoría, Cristina).

Todos estos actores que se reúnen para permitir que el engranaje funcione, interactúan constantemente, toman decisiones y dirigen el curso de sus acciones hacia donde se lo proponen. Para hacerlo necesitan dinámicas que les permitan que sus acciones individuales puedan constituirse en acuerdos reales.

El diálogo como vehículo para la concertación

Entendemos el diálogo como la reunión de ideas, opiniones y aportes de distintos individuos en torno a una problemática en particular. Cada intervención se valora como igualmente importante y se evalúan los aportes para tomar decisiones.

Las agendas ocupadas de los docentes los obligaban a división de tareas. Pero para que el trabajo fuera realmente enriquecedor, no

se podía entender como la fragmentación e individualización del mismo. Por el contrario, era un espacio en donde la retroalimentación cobraba importancia, donde los aportes mutuos se enriquecían unos con otros o donde se cuestionaban a la luz de lo requerido, de lo planteado y de lo argumentado. Así pues, los docentes reportaban acerca de sus hallazgos, avances y propuestas para el proyecto en momentos y espacios específicos. *"Hemos aprendido a compartir responsabilidades, a confrontar puntos de vista, apuntes, reflexiones, lo que nos ha permitido mejorar o ser más concretas en lo que queremos realizar"* (Diario, Janeth).

Vemos que el diálogo enriquecía el trabajo académico e investigativo y además permitía establecer vínculos personales y afectivos entre los miembros del grupo y percibir debilidades y fortalezas para actuar sobre ellas. Los docentes reportaron lo fructífero que resultó compartir experiencias en torno a una práctica diaria, a las preocupaciones y temores que surgían.

Si bien ese ideal comunicativo que se percibe en el diálogo como vehículo para la concertación de ideas aparece en la planificación del docente para la realización de su proyecto de investigación, en la práctica no se cumple en muchos casos. La premura del tiempo y los rasgos particulares de personalidad llevaban a algunos a decidir por los otros o a dejar que otros decidieran por ellos. En ocasiones, cuando un docente retomaba su rol dentro del equipo, se enfrentaba a algo de lo que no tenía idea y que incluso iba en contra de lo que pensaba y originalmente había aportado al equipo.

Las relaciones aquí planteadas, los acuerdos y desacuerdos están todos mediados por circunstancias específicas que experimenta cada docente como individuo, desde su trabajo, desde sus tiempos y espacios.

Circunstancias personales y laborales

Ya hemos visto que el engranaje no siempre puede moverse. Es evidente que así como hay factores o circunstancias que permiten que el grupo de trabajo funcione, existen otros que lo detienen o lo entorpecen. Por un lado el docente se enfrenta a un programa que demanda tiempo y sacrificios que no siempre se pueden dar. *"En el desarrollo del proyecto me he encontrado con muchos obstáculos como el tiempo para trabajar sola o en grupo, aunque es más grave el trabajo en grupo por los horarios de mis compañeras"* (Diario, March). Lograr reunirse se convierte en una tarea casi imposible. *"Por lo menos esta*

semana...tuve unos espacios, pero no me coincidió ninguno con mis compañeras" (Tutoría, Mariluz).

El problema de la falta de tiempo también se evidencia en la sobrecarga de trabajo que experimenta el docente a diario. Como expresan los docentes, el PFPD no es la única responsabilidad que tienen; sus compromisos institucionales, con el área, con sus estudiantes, son circunstancias que también deben atender. Pero la situación tenía que mitigarse de alguna manera; de lo contrario la realización del proyecto de investigación habría sido mera utopía. Por un lado el PFPD proporcionó espacios durante el programa que permitieron a los docentes reunirse y trabajar en sus proyectos. La falta de tiempo para reunirse presionaba el trabajo individual inicial seguido de la retroalimentación, del cual ya hemos dado cuenta. Por esto era indispensable sortear los obstáculos llevando a cabo reuniones semanales, dentro o fuera de la institución para compartir avances y trabajar en el proyecto. Para muchos otros también fue crucial el apoyo que brindaron directivos de sus colegios para flexibilizar horarios y permitir ausencias para trabajar con los demás miembros del equipo. Para otros las herramientas electrónicas jugaron un papel importante. La comunicación vía e-mail se constituyó en un valioso recurso, en una práctica constante entre tutoras y docentes, y también entre los mismos miembros del grupo.

Las circunstancias que facilitaban el accionar del grupo de estudio también estuvieron mediadas por las relaciones personales y afectivas que pudieran surgir en el grupo. Por un lado, cuando paralela a la relación académica que se establecía, surgía o se fortalecía una amistad, el trabajo en grupo se dinamizaba y se complementaba en beneficio del proyecto. *"He tenido la oportunidad de conocer nuevas compañeras que han sido cálidas y colaboradoras desde el primer momento [...] la relación personal que hemos empezado nos ha ayudado también a lidiar con las dificultades que hemos tenido" (Diario, Mariluz).*

En términos generales, las relaciones cordiales basadas en el respeto, sin que necesariamente implicaran amistad, estimulaban un trabajo continuo en el proyecto. De lo contrario, cuando se faltaba al respeto o se imponían puntos de vista u opiniones, el trabajo resultaba difícil y no se lograba avanzar.

Todas estas piezas constituyen el engranaje que se requiere en el trabajo en equipo y reflejan una compleja exploración acerca de nuestro rol como individuos en contextos sociales. Los resultados

permiten reflexionar sobre el logro de metas a partir del trabajo colaborativo, sobre la concepción del profesorado no como un conjunto de islas separadas, sino más bien como un gran cuerpo cuyo objetivo común permite la comunicación y la resolución de problemas. Aparecen nuevos actores y la escuela y la universidad se redescubren.

Conclusiones e implicaciones

Las categorías presentadas nos informan sobre las percepciones de los docentes en torno a la creación de grupos de estudio para el desarrollo de sus proyectos de investigación. Damos ahora respuesta a las preguntas planteadas en nuestro estudio.

¿Qué razones llevan a los profesores de inglés a vincularse a grupos de estudio en el marco del programa de formación permanente? En términos generales existe una razón externa que conduce al docente a conformar el grupo de estudio: el requerimiento del programa con respecto a la reunión de profesores de una misma institución para procurar un impacto institucional. Sin embargo, no puede entenderse como una simple disposición del programa, sino más bien como la oportunidad que se les brinda para realizar sus proyectos. Así pues, se complementan el requerimiento externo que no parte de la voluntad del profesor, con una serie de razones profesionales y personales que están directamente relacionadas con su medio.

El docente reconoce la importancia que tiene la socialización en el fortalecimiento de muchas de sus habilidades profesionales, cuenta con un espacio importantísimo para el intercambio con otros profesores de lengua inglesa, que permite la práctica y el mejoramiento de habilidades comunicativas. Comparte experiencias y conocimientos que expanden el panorama en torno a las posibilidades de actualización e innovación en el salón de clases. Y esto sin duda lo motiva a emprender un trabajo colaborativo con sus compañeros.

¿Qué circunstancias caracterizan el establecimiento de los grupos de estudio por parte de los profesores participantes del PFPD para el desarrollo de sus proyectos de investigación-innovación? Se destacan tres circunstancias que permiten el accionar de los grupos. Por un lado, distintos actores intervienen durante el trabajo en grupo, desempeñando roles particulares. En segunda instancia, se establecen dinámicas particulares para llegar a acuerdos. También inciden una serie de factores personales y laborales en la movilidad del engranaje.

Es preciso recordar que el establecimiento de relaciones personales basadas en la cordialidad y el respeto favoreció el trabajo de algunos grupos y permitió incluso superar dificultades tan apremiantes como la escasez de tiempo y la sobrecarga de trabajo. El trabajo adelantado por los docentes permitió ver cómo reflexionaron constantemente, cómo cuestionaron su papel como colaboradores en un grupo y cómo transformaron ciertas prácticas. Aprendieron del contacto con sus pares y establecieron un vínculo importante con la universidad. Esto nos lleva a deducir que llevar a cabo un trabajo en grupo por parte de los profesores de inglés, facilitaría y enriquecería procesos académicos e investigativos de la comunidad, que en últimas redundarían en beneficio de los estudiantes. Esto implica a su vez, asumir la responsabilidad del trabajo en grupo, que significa no responder *por* uno sino *para* muchos; ser parte de una cadena y aportar desde el conocimiento y experiencia propios. Necesitamos tiempo y recursos para la flexibilización de jornadas académicas que les permitan a los docentes llevar a cabo este trabajo en grupo y al mismo tiempo seguir aportando en sus instituciones.

Se requiere también capacitación de docentes en el uso y masificación de herramientas electrónicas que beneficien el trabajo en red. También se hace necesario que la universidad siga participando en estas dinámicas de formación del profesorado aportando su experiencia y conocimiento, sirviendo de puente de comunicación entre profesores, instituciones y la misma universidad, es decir, de punto de encuentro de las experiencias de los docentes.

Referencias

APARICIO, Blanca, BENAVIDES, Jorge, CARDENAS BELTRÁN, Melba Libia, OCHOA, Juan, OSPINA, Carlos, and ZULUAGA, Oscar. *Learning to Teach. Teaching to Learn. COFE Project Working Document 5*. London: Thames Valley University, 1995.

BIRCHAK, Barb, CONNOR, Clay, CRAWFORD, Kathleen, KAHN, Leslie, KASER, Sandy, TURNER, Susan, and SHORT, Kathy. *Teacher Study Groups. Building Community through Dialogue and Reflection*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1998.

BUCHANAN, Judy. Teacher as Learner: Working in a Community of Teachers. En: Shanahan, Timothy (Eds.), *Teacher Thinking Teachers Knowing. Reflection on Literacy and Language Education*. Illinois: NCRE National Conference on Research in English, 1994. p. 39-52.

CÁRDENAS B., Melba Libia. Action Research by English Teachers: An Option to Make Classroom Research Possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, v. 2, n. 1, p. 15-26, 2000.

CÁRDENAS B., Melba Libia. Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *ÍKALA. Revista de lenguaje y cultura*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 9, n. 1, p. 105-137, 2004.

CERDA, Hugo. *La investigación total*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1993.

CLAVIJO, Amparo, GUERRERO, Carmen Helena, TORRES, Claudia, RAMÍREZ, Maribel, and TORRES, Esperanza. Teachers Acting Critically Upon the Curriculum: Innovations that Transform Teaching. *ÍKALA. Revista de lenguaje y cultura*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 9, n. 1, p. 11-41, 2004.

CLIFT, René T. In Search of Community within English Education. En: Shanahan, Timothy (Eds.): *Teacher Thinking Teachers Knowing. Reflection on Literacy and Language Education*. Illinois: NCRE National Conference on Research in English, 1994. p. 174-187.

COCHRAN-SMITH, Marilyn and LYTTLE, Susan L. Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, Washington DC., v.19, n.2, p. 2-11, 1990.

COHEN, Louis and MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

COLLAY, Michelle, DUNLAP, Dunlap, ENLOE, Walter, y GAGNON Jr., George. *Learning Circles. Creating Conditions for Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc., 1998.

GILLIS, Candida. *The Community as Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.

HUBBARD, Ruth Shagoury y POWER, Brenda Miller. *The Art of Classroom Inquiry*. Portsmouth: Heinemann, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1997.

LINCOLN, Yvonna. y GUBA, Egon. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

MANN, Steve. *Talking ourselves into understanding*. En: Johnson, Karen and Golombek, Paula R. (Eds.), *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 195-209.

MARSHALL, James. The Role of Universities in the Professional Development of Practicing Teachers. En SHANAHAN, Timothy (Eds.). *Teacher Thinking Teachers Knowing. Reflection on Literacy and Language Education*. Illinois: NCRE National Conference on Research in English, 1994. p. 161 – 166.

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

MORENO, Liliana y PALENCIA Sandra. Teacher Communities as a Way to Support Professional Development. *HOW: A Colombian Journal for English Teachers*. Medellín, ASOCOPI, Especial issue, n. 9, p. 50-56, 2001.

MURPHY, Carlene U. y LICK, Dale W. *Whole-Faculty Study Groups. A Powerful Way to Change Schools and Enhance Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc., 1998.

NEVÁREZ-LA TORRE, A. A. Developing Voice: Teacher Research in Bilingual Classrooms. *Bilingual Research Journal*. Washington, D.C., v. 23, n. 4, p. 319-338, 1999.

OCHOA, Liliana. *Teacher communities*. Bogotá: Universidad Distrital. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, 2004. p. 15-50.

OCHOA, Martha. *Reflective ELT Meetings of a Public Elementary School Teachers' Group*. Bogotá: Universidad Distrital. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, 2005.

OLIPHANT, Katrina. Teacher Development Groups: Growth through Cooperation. *ÍKALA. Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Universidad de Antioquia, v. 1, n. 1/2, p.68-86, 1996.

SELIGER, Herbert and SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1990.

SHORT, Kathy, CRAWFORD, Kathleen, KAHN, Leslie, KASER, Sandy, KLASSEN, Charlene, y SHERMAN, Pamela. Teacher Study Groups: Exploring literacy issues through collaborative dialogue. En KINZER, Charles. K. and LEU, Donald J. (Eds.). *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives. Forty-first year book of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference, 1992. p. 367-377.

STRAUSS, Anselm and CORBIN, Juliet. *Basis of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

WALLACE, Michael. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.