

NATURALEZA DEL TRABAJO COLABORATIVO Y DEL DESEMPEÑO REFLEXIVO EN DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA QUE APLICAN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA

NATURE OF COLLABORATION AND REFLECTIVITY OF ENGLISH TEACHERS WHO IMPLEMENT THE COLLABORATIVE ACTION RESEARCH MODEL IN THEIR LESSONS

Ximena Paola Buendía Arias*
Edgar Alirio Insuasty**

Resumen

El presente estudio da cuenta de los rasgos del trabajo colaborativo y del desempeño reflexivo de cuatro docentes de inglés que aplicaron el modelo de Investigación Acción Colaborativa en la exploración de prácticas pedagógicas comunicativas. Para el efecto, se acudió a los parámetros de la investigación cualitativa descriptiva. En cuanto al trabajo colaborativo, se presentan los hallazgos obtenidos con respecto a los roles desempeñados por los miembros de cada grupo, su nivel de participación en las discusiones, el tipo de retroalimentación y la toma de decisiones. Se resaltan también los avances de los docentes en sus percepciones reflexivas de la enseñanza y en la frecuencia de sus referencias reflexivas en los diarios.

Palabras clave: investigación acción-colaborativa, trabajo colaborativo, competencias reflexivas, enseñanza del inglés.

Abstract

This study deals with the exercise of collaboration and reflection by four English teachers who explored communicative teaching practices through the Collaborative Action Research model. Qualitative descriptive procedures were followed to collect and analyze data. Findings as to the roles of group members, turn-taking, feedback and decision-making are discussed under the heading of collaboration. Moreover, the progress made by teachers in their reflective perceptions of teaching as well as in the frequency of reflective references in their diaries is also enhanced.

Key words: collaborative action research, collaboration, reflective competences, english teaching.

Artículo recibido: 30/12/2009 Aprobado: 09/08/2010

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés, Universidad Surcolombiana. Joven Investigadora del Programa de Lengua extranjera – Inglés, Universidad Surcolombiana. Actualmente está cursando estudios de maestría en Tianjin Foreign Studies University, Tianjin-China. Correo electrónico: Xime_0641@hotmail.com

** Magister en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas. Profesor Asociado, Universidad Surcolombiana. Coordinador del grupo de investigación "Comuniquémonos". E - mail: edalin@usco.edu.co.

1. Introducción

El desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua forma parte de las denominadas estrategias transversales dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional para mejorar la calidad de la educación superior. Ello en orden a que los futuros profesionales alcancen mejores niveles de competitividad y afronten los retos que traen los procesos de globalización con eficiencia y efectividad. La Universidad Surcolombiana está comprometida con el cumplimiento de este meta educativa a través del Programa de Lengua Extranjera – Inglés, encargado de la formación profesional de docentes de inglés para la educación básica y del denominado Programa Interlingua, orientado a la formación en lengua extranjera de los estudiantes de los otros programas académicos de pregrado de la universidad.

Sin embargo, un estudio realizado por el grupo de investigación *Comuniquémonos* reveló que la mayoría de los docentes de inglés del Programa de Interlingua desarrollan prácticas pedagógicas precomunicativas, es decir, centradas básicamente en el desarrollo de competencias lingüísticas en sus estudiantes, sin trascender a competencias sociolingüísticas o pragmáticas (Zúñiga et al, 2009). Como respuesta a esta situación, inicialmente se ofrecieron a estos docentes unos talleres de sensibilización y actualización sobre temas fundamentales como competencia comunicativa, enseñanza reflexiva, ayudas educativas y evaluación. En una nueva valoración de las actividades desarrolladas por los docentes después de esta intervención, no se percibieron cambios significativos.

Por consiguiente, *Comuniquémonos* puso en marcha una propuesta alternativa consistente en la exploración de prácticas pedagógicas comunicativas a través del modelo de investigación de acción colaborativa. Las prácticas objeto de exploración fueron la enseñanza a través de tareas comunicativas, el enfoque de aprendizaje cooperativo y el enfoque centrado en la utilización de materiales auténticos. Estos enfoques van de la mano del modelo pedagógico constructivista que propone un ambiente de aprendizaje con un alto nivel de interacción entre los docentes y los alumnos, a través de actividades contextualizadas que proveen a los estudiantes con oportunidades para construir su propio conocimiento y entendimiento de lo que sucede en la sociedad. Este modelo propone también un profesor mediador de conocimiento, capaz de compartir sus experiencias, reflexionar de manera crítica sobre su quehacer docente y trabajar

en forma colaborativa con otros para buscar soluciones efectivas que contribuyan al mejoramiento de su práctica pedagógica (Margain, 2009).

En Colombia se registran varias experiencias significativas en la formación de comunidades académicas, que han favorecido el desarrollo profesional de los docentes de inglés involucrados. Cabe resaltar, por ejemplo, los programas de formación docente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. En cuanto a la naturaleza de cuestionamiento colaborativo de estas experiencias, Cárdenas (2006) sostiene que se trata de fomentar la participación de los docentes en equipos de trabajo, de forma que se respete el trabajo individual de cada docente y se propenda por su fortalecimiento a través de la discusión y la construcción cooperativa.

En la Universidad Surcolombiana se integraron cinco equipos de trabajo colaborativo, cuatro de los cuales se ocuparon de diagnosticar una problemática particular en un curso de inglés, trazar e implementar unos planes de acción y hacer la correspondiente evaluación. Cada uno de estos cuatro grupos estuvo conformado por un docente de inglés (actor), un investigador del grupo *Comuniquémonos* (facilitador) y un estudiante del Programa de Lengua Extranjera – Inglés (auxiliar de investigación). Para efectos de hacerle el debido seguimiento a este trabajo, se conformó igualmente un quinto equipo denominado "grupo macro" cuyo principal propósito consistió en caracterizar, desde una perspectiva descriptiva, el trabajo colaborativo de los participantes, así como valorar el desempeño reflexivo de los docentes.

Al implementar el modelo de investigación acción-colaborativa, los docentes buscaban esencialmente el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas a través de la reflexión y el trabajo colaborativo. Blandez, citado por González (2009), define esta investigación como un método a través del cual el docente va construyendo su trayectoria, además de convertir la reflexión en un elemento esencial que guía sus decisiones y actuaciones para llegar a ser un educador más crítico y reflexivo. Otros autores como Ausebel, Novak y Hanesian, citados en Margain (2009), agregan también que este tipo de investigación es una alternativa para construir conocimiento a través del trabajo colaborativo dado que la construcción de conocimiento es un proceso de negociación de significados.

No obstante los potenciales beneficios del modelo de investigación acción colaborativa, se necesita documen-

tar los diferentes procedimientos asumidos en cada uno de los cuatro equipos para efectos de resolver los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las características del trabajo colaborativo desarrollado por los miembros de cada equipo de trabajo?

¿De qué manera se evidencia el desarrollo de competencias reflexivas por parte de las actoras durante las tres etapas del proceso investigativo?

Con la consecución de respuestas a estas preguntas, se derivarán indudablemente ciertas enseñanzas útiles para futuras experiencias investigativas. No se debe dar por sentado que la implementación de estudios de investigación acción colaborativa conlleve automáticamente al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores (Insuasty et. al. 2010), tal y como quedó contemplado en la intencionalidad de cada uno de los cuatro equipos participantes. Hay necesidad de documentar los procesos que se dan en este tipo de ambientes colaborativos para determinar sus efectos de manera objetiva y sistemática.

2. Referentes teóricos

2.1. Modelo de Investigación-Acción Colaborativa

La investigación acción colaborativa es una forma peculiar de investigación cuyo valor educativo radica especialmente en la innovación y el desarrollo profesional de quienes están implicados (Suárez, 2002). En el campo educativo, este tipo de investigación puede ser una valiosa herramienta para el desarrollo profesional docente, en la medida en que el profesor esté motivado a buscar sus propias soluciones a los problemas de su contexto educativo. Los procesos investigativos de este tipo fortalecen las oportunidades para que estos resultados sirvan de retroalimentación a los sistemas educativos de una manera más sustancial y crítica (Burns, 2003). Quintero et al. (2004) señalan también que la investigación acción, que puede ser desarrollada por un docente o un grupo de docentes a través de un trabajo cooperativo, es importante porque él o ellos tienen la oportunidad de observar, describir, reflexionar, ofrecer posibles soluciones a problemáticas encontradas, aplicar un plan, y reiniciar nuevamente el mismo ciclo para mejorar la calidad de la enseñanza de una lengua extranjera.

Según González (2009), la investigación-acción colaborativa posibilita formar a los docentes en la metodología de la investigación-acción como una vía para la mejora de su práctica educativa a través de la cual los docentes, bajo la orientación de un especialista o docente de mayor experiencia en el trabajo con esta metodología, van transitando gradualmente hacia mayores niveles de participación y protagonismo en la planificación, ejecución y evaluación de estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo planteado por Anne Burns en su libro *La investigación acción colaborativa para profesores del idioma inglés* (2003), se divide en once fases: 1) exploración, 2) identificación, 3) planeación, 4) recolección de información, 5) análisis y reflexión, 6) formulación de hipótesis, 7) intervención, 8) observación, 9) reporte, 10) escritura y 11) divulgación.

2.2. Características del trabajo colaborativo

Paralelamente al cumplimiento del procedimiento descrito anteriormente, se precisa que quienes se involucren en un proyecto colaborativo desarrollen una dinámica de trabajo que les permita aprender mutuamente y sacar adelante sus propósitos comunes. Según Coll y Solé, citados en Calzadilla (2009), los aprendices en un ambiente de aprendizaje colaborativo se afectan uno a otro, intercambian proyectos, expectativas y replantean proyectos en conjunto, haciendo que con esto se alcance un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción, generando así un entorno de aprendizaje constructivista.

Wilson, citado por Calzadilla (2009), define los entornos de aprendizaje constructivista como "un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas". Para que ello sea posible, el trabajo colaborativo debe estar caracterizado por los siguientes elementos básicos:

1. Cooperación.
2. Responsabilidad.
3. Comunicación (ayuda mutua y retroalimentación).
4. Trabajo en equipo (liderazgo, toma de decisiones).
5. Autoevaluación.

Lo más importante en la formación de grupos de trabajo colaborativo es vigilar que estos elementos bá-

sicos estén claramente estructurados en cada sesión de trabajo. Sólo de esta manera se puede lograr que se produzca tanto el esfuerzo colaborativo en el grupo, como una estrecha relación entre la colaboración y los resultados.

2.3. Enseñanza reflexiva

Varios autores hacen referencia al concepto de enseñanza reflexiva. Cruickshank, citado por Bartlett (1994), sostiene que la enseñanza reflexiva es una oportunidad que tiene el profesor de abordar el proceso de enseñanza de una manera seria, analítica y objetiva. Bartlett señala que el convertirnos en docentes críticos nos lleva a trascender las tecnicidades de la enseñanza y pensar en mejorar nuestras acciones preguntándonos no solamente cómo abordar el proceso, sino también el qué y el porqué de aquello que sucede en nuestro contexto educativo. Por su parte, Risko, Roskos, and Vukelich, citados por Conderman and Morin (2004), consideran que la reflexión le permite al docente evaluar objetivamente su desempeño y tomar decisiones acertadas de mejoramiento. Pennington, citado por Farrell (2003), también define la enseñanza reflexiva como un medio para mejorar los procesos y resultados de clase, así como un medio para formar profesores y aprendices con mayor confianza y auto-motivación. Destaca, además, dos componentes centrales que son la reflexión crítica y la innovación. Finalmente señala que este medio le permite al docente reconstruir su propia teoría a partir de su práctica.

Por otra parte, Murphy (2002) asevera que la razón principal para estar interesado en la enseñanza reflexiva es que el profesor se vuelve más consciente no solo de las creencias que subyacen a su práctica en el aula, sino que también aprende a ver este proceso de manera diferente, y a tomar acciones para mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se promueven en el salón de clase. El principal beneficiario de este proceso de enseñanza reflexiva debe ser el aprendiz.

Hay varias formas en las que el profesor puede desarrollar procesos de enseñanza reflexiva. Una de estas opciones es el ciclo reflexivo propuesto por Leo Bartlett (1994), el cual fue adoptado por las actoras participantes involucradas para el diligenciamiento de sus diarios durante esta experiencia investigativa. Este ciclo contiene cinco etapas: trazar el mapa de lo sucedido en clase, dar significado al mapa, refutar, evaluar y actuar.

3. Metodología

Este estudio se realizó con fundamento en los parámetros de la investigación cualitativa-descriptiva, en tanto que su propósito principal consistió en la búsqueda sistemática de información que permitiera identificar aquellos rasgos que caracterizaban el trabajo colaborativo asumido por cada uno de los otros cuatro equipos participantes, a lo largo del desarrollo de sus respectivos proyectos investigativos. Best, citado en Cohen & Manion (1994), afirma que este tipo de estudio describe las condiciones o relaciones que existen, las prácticas que prevalecen, las creencias, los puntos de vista, o actitudes que se tienen, los procesos que se desarrollan, los efectos que se sienten y las tendencias que se están desarrollando.

Se siguieron los procedimientos sugeridos por Verma y Mallick (1998) para este tipo de estudios:

- a. Reconocimiento y definición del problema educativo que se va a estudiar.
- b. Determinación del tipo de información que se requiere recolectar.
- c. La formulación de preguntas de investigación que serán abordadas por el estudio.
- d. Selección y descripción de los participantes y del escenario donde se llevará a cabo el estudio así como del método que se va a emplear.
- e. Selección de técnicas e instrumentos que se usarán en la recolección de información.
- f. Análisis e interpretación de los resultados y reporte de todo el proceso.

Para la recolección de los datos necesarios para responder la primera pregunta investigativa, se consultaron dos fuentes de información. Por un lado, unas entrevistas administradas a los tres miembros de cada equipo en las tres etapas del proceso y cuyo propósito consistió en determinar las percepciones que tienen los investigadores participantes sobre el trabajo colaborativo desarrollado en su grupo de trabajo. Por otro, las transcripciones de las grabaciones realizadas durante algunas sesiones de trabajo con la intención de identificar las características del trabajo colaborativo en la labor desempeñada por cada grupo durante sus sesiones de trabajo. Para estar en condiciones de responder la segunda

pregunta, se administró una entrevista para determinar las percepciones que tienen las actoras con respecto al desarrollo de sus competencias reflexivas y se analizaron los diarios de los docentes de inglés en procura de identificar las características de la enseñanza reflexiva en los registros escritos por las actoras.

Es importante resaltar que para efectos de análisis de información, las diferentes etapas del modelo de investigación acción - colaborativa propuesto por Ann Burns (2003) implementado por cada uno de los grupos, quedaron agrupadas en tres etapas generales: diagnóstica, de intervención y evaluativa.

El análisis de la información se hizo desde dos perspectivas complementarias, una ética consistente en consultar las percepciones de los propios participantes y otra ética basada esencialmente en la valoración de la dinámica colaborativa de algunas sesiones de trabajo. Con los dos tipos de respuesta se procedió a codificar y categorizar la información.

4. Resultados

4.1. Características del trabajo colaborativo

El modelo de análisis que proponemos para la caracterización del trabajo colaborativo realizado por el grupo cuarto durante la segunda etapa de este proceso de investigación, consiste en atribuir características y principios del trabajo colaborativo a los acontecimientos y procesos declarados por cada uno de los participantes a través de una entrevista (principio ético). Sin embargo, se entiende que para una mayor claridad en cuanto al tipo de trabajo colaborativo realizado por el grupo, se tendrá en cuenta también las percepciones que los investigadores obtuvieron, a través de la labor realizada por los participantes durante una sesión debidamente registrada (principio ético). La confrontación de estas dos perspectivas se plasmó a través de cuatro categorías (roles, participación, retroalimentación y toma de decisiones) que nos permitieron caracterizar el trabajo colaborativo realizado durante las tres etapas del proceso investigativo (diagnóstica, intervención, evaluativa).

4.1.1. Roles

Durante la etapa diagnóstica se identificaron tres roles: facilitador, actor y auxiliar. El rol de facilitador fue

asumido por los maestros de mayor formación académica y experiencia profesional. A su turno, las profesoras de los cursos que aplicaron la propuesta de intervención asumieron el rol de actoras. Por su parte, algunos estudiantes del Programa de Lengua Extranjera – Inglés se desempeñaron como auxiliares de investigación.

En todos los grupos se evidenció que el papel del facilitador se mantuvo en la etapa de intervención, pues aun siguió desempeñando funciones tales como: facilitar la comunicación haciendo la introducción o presentación de la sesión; ejercer un papel de orientador favoreciendo así el análisis de las situaciones presentadas; también estimular y conducir la comunicación, la reflexión y la comprensión, común en el grupo de trabajo, etc. Al confrontar esto con lo expresado por los facilitadores encontramos que aunque ellos consideraron que seguían liderando y orientando el trabajo realizado, también manifestaron que durante la segunda fase trataron de asumir un rol más crítico, mas no autoritario o impositivo.

Sin embargo, prevaleció la preocupación de algunos facilitadores al afirmar que aunque tuvieron la oportunidad de dar orientaciones, les inquietaba el hecho de que en ocasiones no se presentaran críticas o cuestionamientos frente a sus planteamientos.

Por su parte, las actoras y los auxiliares se mantuvieron desempeñando el mismo rol en la segunda etapa. No obstante, las actoras expresaron que su rol fue más activo debido a que habían superado el miedo y la inseguridad al hablar o participar durante las sesiones de trabajo.

Durante la etapa de evaluación, se encontró que al igual que en las etapas anteriores los tres roles (facilitador, actor, auxiliar) prevalecieron en la gran mayoría de los grupos y cada uno asumió las responsabilidades que le correspondían. Por ejemplo, el facilitador continuó dando inicio formalmente a la sesión para sugerir los puntos a tratar durante la reunión, etc. Como se evidencia a continuación:

Facilitadora 2: *“esto es un trabajo de Interlingua. Desarrollo de la habilidad oral. Entonces estamos hablando de hacer los resultados, tener datos cuantitativos y cualitativos. Ya lo que hemos hecho nosotros son los instrumentos en el aspecto cualitativo”.*

Facilitadora 4: *“lo que tenemos que hacer hoy sería los resultados del diagnóstico y los de las otras etapas”.*

Sin embargo, en el grupo 3 la ausencia del facilitador en las sesiones de trabajo de la etapa evaluativa impulsó la ocurrencia de encuentros bilaterales entre la actora y el auxiliar. En este caso, se percibió que la actora entró a desempeñar los roles que anteriormente desempeñaba el facilitador. Uno de estos consistía en facilitar la comunicación haciendo la introducción, precisando el propósito del encuentro y asegurándose de que se cumpla y no se presenten desviaciones. Justamente sobre este último punto, se resalta la siguiente evidencia:

Auxiliar: *"del video clip. Y que en los anexos. Hay que cuadrar anexos de una vez, ¿no?"*

Actora: *"Pero en este momento estamos en la justificación. No creo..."*

4.1.2. Participación

Es importante resaltar inicialmente que la conformación de los grupos se basó más que todo en afinidades de carácter personal, sin importar qué tan heterogéneo fuese el nivel académico de sus integrantes. No obstante, se cree que esta situación pudo haber ocasionado que los niveles de participación disminuyeran o aumentaran, según la formación académica de cada uno de los miembros de grupo. Durante las dos primeras etapas del proceso investigativo (diagnóstica y de intervención), se encontró que en las sesiones de trabajo colaborativo hubo un desbalance en la toma de turnos, ya que generalmente los auxiliares tuvieron una menor intervención durante las discusiones de grupo. Es posible que esto responda al hecho de que tanto los facilitadores como las actoras disponían de mayor experiencia profesional que el auxiliar, quien estaba justamente en proceso de formación.

Sin embargo, durante la segunda etapa se notó un progreso en cuanto a la participación de las actoras; hubo mayor interacción entre ellas y los facilitadores. Sus intervenciones fueron un poco más argumentativas y propositivas que en la primera etapa.

Durante la etapa de evaluación, se observó que las intervenciones por parte del auxiliar aumentaron de manera significativa. Sin embargo, su participación radicó en su mayoría en monosílabos o frases cortas para mostrar acuerdo o complementar las ideas que exponía ya sea la actora o el facilitador. Cuando, por ausencia de alguno de los participantes, se presentaban encuentros

bilaterales, los auxiliares mostraban un mayor nivel de participación.

Durante la fase de evaluación también se evidenció un gran progreso en lo que a la calidad de las intervenciones se refiere. En todos los grupos se registraron diferencias en lo que codificamos como *calidad de la intervención* entre los aportes de los miembros de cada grupo. Por parte de las actoras y los facilitadores, se advirtió el desarrollo de funciones comunicativas más elaboradas como la coordinación de la sesión, la presentación de propuestas y la argumentación. Tal y como se muestra a continuación:

Facilitadora 2: *"y allí, lo más valioso va a ser como lo que dice el estudiante, y lo que nosotros observamos como investigadores en el sentido de que ellos sí manifiestan que han desarrollado su producción oral, que sí avanzaron".*

Actora 2: *"al principio de la clase manifestaban que sentían temor a cometer errores y ya después que comienzan a producir oralmente se ve que pierden ese temor, cuando grabábamos. Al principio veíamos que ellos como que tenían miedo a la grabadora."*

4.1.3. Retroalimentación

Durante la etapa de intervención se notó un progreso con respecto a los procesos de retroalimentación. Mientras que en la primera etapa prevaleció la retroalimentación de tipo informativo y catalítico, en la segunda fase prevaleció la retroalimentación de apoyo en donde el facilitador resaltaba el valor del maestro a través de la alabanza, la valoración y el elogio al trabajo que éste realizaba.

Solo en un grupo se evidenció en algunas ocasiones retroalimentación de carácter directivo o autoritario. Se observó como los niveles de superioridad entre los participantes de grupo habían desaparecido un poco y cada uno de ellos opinaba, daba sugerencias, al mismo tiempo que aprendía del otro.

Este avance en los procesos de retroalimentación también es percibido por los investigadores participantes, quienes justificaron este progreso en el hecho de que ya habían aprendido mucho de la primera experiencia. Al sentirse en un ambiente de mayor familiaridad y confianza, nadie se veía afectado con la retroalimentación recibida.

Durante la última etapa, se encontró en dos grupos que los niveles de superioridad habían desaparecido por completo entre los integrantes de cada grupo. Por tanto, cada uno de los integrantes complementaba las ideas del otro, dando sugerencias o aceptando lo propuesto por los demás miembros del grupo. Mientras que en el grupo 3, debido a la comunicación que se presentó vía correo electrónico entre la actora 3 y el facilitador 3 que se encontraba fuera del país se percibieron evidencias de una retroalimentación de carácter prescriptiva:

Facilitador 3: *"...Poner esto en gráfico o tabla para resaltarlo más..."*

Facilitador 3: *"...buscar evidencia de esto...en las respuestas o comentarios de algunos estudiantes"*.

4.1.4. Toma de decisiones

Al confrontar lo expresado por los investigadores participantes y las actoras con las sesiones de trabajo debidamente registradas, se concluyó que aunque durante las tres etapas del proceso investigativo estos participantes tomaron decisiones por consenso, un avance en cuanto a estos procesos de toma de decisiones se evidenció al observar como los miembros de grupo aprendieron a tener en cuenta los puntos de vista de cada uno de los integrantes con el fin de solidificarlos en una decisión significativa y efectiva.

Además se observó una participación mucho más equitativa en comparación con la etapa diagnóstica. Los investigadores participantes expresaron que ellos consideraban que el tomar decisiones por consenso era todo un proceso; pues durante la primera etapa debido a que los facilitadores fueron vistos como los líderes, sus aportes y sugerencias cobraron mayor importancia y generalmente fueron aceptadas sin ninguna objeción por el resto del grupo. Esta situación fue superada en la etapa de evaluación; se percibió un mayor nivel de entendimiento entre los participantes, lo que generó un ambiente de mayor participación en las diferentes deliberaciones.

4.1.5. Dificultades encontradas al implementar un trabajo colaborativo

- Durante las tres etapas del proceso investigativo todos los grupos coincidieron en afirmar que el factor que más dificultó el trabajo colaborativo fue la escasez de tiempo, debido esencialmente al

hecho de que todos tenían diferentes horarios de trabajo y otras responsabilidades. Por tanto, tuvieron que distribuirse el trabajo y después socializar y en conjunto tomar decisiones al respecto. La comunicación y horarios nocturnos fue otra de las medidas tomadas por los investigadores.

- La ausencia de algunos participantes durante la etapa final, también afectó el trabajo colaborativo ya que los participantes manifestaron que la interacción cara a cara es fundamental para el desarrollo de un buen trabajo colaborativo.

4.2. Rol reflexivo de los docentes

Con respecto a la enseñanza reflexiva, se realizaron algunas entrevistas a las actoras y se tomaron como referencia sus diarios, con el fin de determinar qué tanto lograron progresar en el desarrollo de sus competencias reflexivas.

En primera instancia, se compararon las percepciones de los docentes acerca de la enseñanza reflexiva durante la etapa diagnóstica y la etapa de intervención. A través del análisis de los resultados se encontró que en un 58% los docentes estuvieron conscientes de la importancia que tiene la reflexión frente a su práctica pedagógica. Sin embargo, esta es una cifra que sugirió que nuestras actoras aun necesitaban documentarse un poco más acerca del tema, con el fin de enriquecer sus bases teóricas sobre la enseñanza reflexiva. Esto se pudo corroborar con el análisis de los diarios de las actoras, en el que se observó que solo el 40% de las referencias registradas por las maestras en sus diarios sobre su práctica pedagógica podían considerarse como reflexivas. La mayoría de los registros, como los que se pueden observar a continuación, eran descriptivos en la medida que se limitaban a hacer un recuento de las actividades realizadas en clase sin hacer interpretaciones conceptuales al respecto, o sin problematizar las experiencias del aula:

Actora 2: *"...se unieron unos verbos con unas frases y se colocaban en la foto correspondiente"*.

Actora 4: *"Por último, se realizó un ejercicio de video, para ello, se entregó una guía. Los estudiantes leyeron la guía y después empezaron a desarrollarla parte por parte"*.

Sin embargo, los resultados superaron las expectativas durante la etapa de intervención y la etapa de

evaluación, pues un 92% de las percepciones de tres de las cuatro docentes involucradas en la investigación fueron reflexivas con respecto a las concepciones que tenían anteriormente frente a este tipo de enseñanza. En términos de la praxis reflexiva analizada a través de los diarios, se encontró que solo dos de las docentes involucradas en la investigación evidenciaron un mayor progreso en su enseñanza reflexiva, los registros de sus diarios ostentaban un mayor número de referencias reflexivas que referencias descriptivas. Dos de las muestras que se consideraron reflexivas en este estudio, por hacer una evaluación del desempeño de los estudiantes y por mostrar igualmente un sentido de auto-cuestionamiento por parte de la docente, son las siguientes:

Actora 1: *"Los estudiantes se mostraban preocupados por si tenían bien organizadas las oraciones o si la estructura estaba correcta"*.

Actora 2: *"Algunos estudiantes no entendieron el ejercicio de socialización, creían que debían dar información acerca del sitio turístico que les había tocado y no escribían las respuestas...me faltó darle más información para la presentación de cada grupo"*.

Fue particularmente interesante registrar el caso de una de las actoras quien, a pesar de demostrar avances conceptuales con respecto a la enseñanza reflexiva, se mostró poco reflexiva en los registros de su diario, los cuales eran cortos y no reflejaban un compromiso suficientemente autocrítico frente a su quehacer.

5. Conclusiones

5.1. Trabajo colaborativo

La adopción del modelo de investigación acción colaborativa implica para los integrantes de cada grupo la adopción de una dinámica de trabajo colaborativo que esté caracterizada por su participación activa y democrática, por el desempeño de unos roles que contribuyan a la consecución de las metas trazadas al inicio de los proyectos investigativos, por la realización de las acciones propias de los diferentes momentos del proceso investigativo, por el ofrecimiento de retroalimentación informativa, catalítica y de apoyo, según lo amerite la ocasión, por la toma de decisiones de forma consensuada con base en el diálogo y la argumentación, por el aprovechamiento de las fortalezas existentes en cada uno de los

integrantes, así como por la superación de las dificultades que surjan en el camino.

La valoración del trabajo colaborativo de los grupos participantes permite resaltar los siguientes aspectos:

Participación y toma de decisiones

La participación activa y equilibrada por parte de cada uno de los miembros de un grupo que pretende trabajar colaborativamente, es un factor esencial no solo para el desarrollo de discusiones profundas que conlleven a cambios significativos, sino que también influye a la hora de tomar decisiones oportunas y efectivas.

Retroalimentación

La retroalimentación es uno de los mayores beneficios de trabajar colaborativamente, ya que este proceso permite que haya un enriquecimiento mutuo por parte de todos los miembros de grupo.

El tipo de retroalimentación dado es de vital importancia a la hora de contribuir con el desarrollo profesional de una persona. Si se da exclusivamente una retroalimentación prescriptiva o autoritaria, podría terminarse por generar más miedo e inseguridad en el docente, al mismo tiempo que este no lograría desarrollar sus propias competencias reflexivas. Por tanto, se considera que la retroalimentación catalítica y de apoyo son tipos de retroalimentación propios de un trabajo colaborativo que busca contribuir a la formación de maestros auto-críticos, reflexivos, capaces de trabajar de manera conjunta con otros para mejorar su práctica pedagógica.

Roles

Es fundamental que dentro de un trabajo colaborativo cada uno de los integrantes asuma un rol determinado, a fin de que las sesiones de trabajo se desarrollen de una manera más organizada, en la cual se aborden los puntos previstos con anterioridad, se llegue a conclusiones específicas, se asignen tareas, se guarde registro de las sesiones, entre otras. Cada una de estas funciones y otras pueden ser asignadas a diferentes miembros de grupo para que el trabajo sea colaborativo.

Sin embargo, es importante aclarar que el trabajo desarrollado por cada uno de los miembros debe considerarse importante y que se debe superar poco a

poco el preponderancia de alguno de los miembros, ya sea por su formación académica o por su personalidad.

5.2. Enseñanza reflexiva

A través del presente estudio, se puede concluir que el trabajo colaborativo promovido por la investigación acción colaborativa contribuye significativamente al desarrollo de competencias reflexivas. El hecho de trabajar en grupo les ayuda a los docentes a percibir su práctica pedagógica de una manera más objetiva. Esto es positivo para la identificación de problemáticas que se deben superar dentro del aula de clase y las posibles maneras en las que estos problemas pueden ser abordados por los maestros a través de planes de acción de mejoramiento continuo.

Sin embargo, es importante resaltar que los beneficios del trabajo colaborativo con respecto al desarrollo de competencias reflexivas por parte de los docentes se pueden evidenciar mejor en aquellos educadores que sienten la necesidad de cambio y mejoramiento en su práctica pedagógica. Se requiere que los docentes no solamente escuchen los posibles puntos a mejorar como maestros, sino que también tengan la disposición y motivación para lograr superar las debilidades identificadas.

Por otro lado, la retroalimentación brindada por los demás miembros de grupo es un elemento crucial a la hora de concientizar a nuestros maestros de la importancia de la reflexión en el quehacer docente a través del trabajo colaborativo. Cuando los docentes no reciben una buena retroalimentación o no se sienten suficientemente apoyados por el equipo de trabajo, no identifican con claridad cuáles son sus principales falencias dentro del aula de clase, ni tampoco cómo optimizar sus prácticas pedagógicas.

Dentro del terreno de la praxis reflexiva, no se puede olvidar que el diario es un mecanismo útil de reflexión sobre el quehacer docente, en la medida que se convierta en un hábito y sea valorado como un elemento fundamental para mejorar la práctica pedagógica. Lo que se espera es que los registros vayan más allá del recuento anecdótico de lo sucedido en clase, que reflejen una disposición más autocrítica del docente frente a sus fortalezas y debilidades, que revelen las principales creencias o supuestos que sustentan sus decisiones y que muestren, de igual forma, su compromiso con el cambio a través de planes de acción tendientes a la superación de aquellos problemas recurrentes que se hayan identificado. Como un álbum de memorias, el diario le ofrece al do-

cente apoyo permanente en su búsqueda de ser alguien mejor y hacer las cosas cada vez de mejor manera.

Por último, la teoría y la práctica son dos elementos que se complementan para convertir a un docente en una persona reflexiva frente a su práctica pedagógica. Es de vital importancia que los docentes clarifiquen los conceptos teóricos sobre la enseñanza reflexiva, con el fin de lograr una aplicación exitosa de los mismos. Por otro lado, se espera también que las experiencias significativas de los docentes en el aula le sirvan como fuente de inspiración para reconceptualizar su quehacer y contribuir, de esta manera, al crecimiento y trascendencia de su profesión.

6. Bibliografía

Bartlett, Leo. 1994. "Teacher Development Trough Reflective Teaching", in *Second Language Teacher Education*, ed. Jack Richards and David Nunan Richards. New York: Cambridge University Press.

Burns, Anne. 2003. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calzadilla, María Eugenia. "Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación". *Revista Iberoamericana de Educación*. http://www.unavirtual.edu.co/cpe/docs/calzadilla_maria_eugenia_Trabajo_colaborativo.pdf (acceso octubre 12, 2009).

Cárdenas, Melba Libia. 2006. "Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula". *Lenguaje*, No. 34: 187-216.

Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle.

Conderman, Greg and Joe Morin. 2004. "20 ways to reflect on your practice." *Intervention in School and Clinic*, 40, No. 2: 111-115.

Cohen, Louis and Lawrence Manion. 1994. *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.

Farrell, Thomas. 2003. "Reflective Teaching: the principles and practices." *English Teaching FORUM*, 41, No. 4: 14-40.

González, Viviana. "La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación". <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>, (acceso abril 30, 2009).

Insuasty, Edgar Alirio, *et al.* "Implementación del modelo de investigación acción colaborativa y el desarrollo de competencias reflexivas por parte de los docentes de inglés como lengua extranjera de la Universidad Surcolombiana" en *De la Reflexión a la Acción: Experiencias de Investigación-Acción Colaborativa en el aula de inglés*. (ed) Edgar Insuasty, *et al.* Neiva: Litocentral Ltda., 2010.

Margain, Lourdes, *et al.* "Diseño del Aprendizaje Colaborativo en base al Paradigma de Patrones". <http://ingsw.ccbas.uaa.mx/sitio/images/investigaciones/9TETatoaje2006Margainv2.pdf>. (acceso marzo 17, 2009).

Murphy, John. 2002. "Reflective Teaching in ELT" in *Teaching English as a Second or a Foreign Language*, ed. Marianne Celce Murcia. United States: Heinle & Heinle.

Quintero, Josefina, *et al.* 2004. *Investigación-Acción en la Práctica Educativa: un enfoque comprensivo narrativo*. Universidad de Caldas.

Richards, Jack and Charles Lockhart. 2004. *Reflective teaching in second language classroom*. New York, N.Y: Cambridge University Press.

Suárez, Mercedes Pazos. 2002. "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, No. 1.

Verma, Gajendra and Kanka Mallick (Ed.). 1998. *Researching education: Perspectives and techniques*. London, GBR: Falmer Press, Limited.

Zúñiga, Gilma, *et al.* "Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del Programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana", *Entornos* 22, (Septiembre, 2009): 11-20.