



CARMEN RAMOS MÉNDEZ<sup>1</sup>

Universidad de Lenguas Aplicadas (Munich)/Universitat de Barcelona  
*carmen.ramos@sdi-muenchen.de*

BEGOÑA MONTMANY MOLINA<sup>2</sup>

IH Barcelona/Universitat de Barcelona - *bmontmany@ub.edu*

Artículo recibido: 01/11/2012 - aceptado: 08/01/2013

## REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL AULA COMO MOTORES DEL DESARROLLO DOCENTE

### RESUMEN:

La investigación en acción parte de la práctica docente para estudiarla, reflexionar sobre ella y, como objetivo primordial, mejorarla. Puede ser considerada, por tanto, como motor del desarrollo docente. Constituye un tipo de indagación unido a procesos de reflexión, tanto compartida como individual, que están integrados en la actividad docente. Profesor e investigador son la misma persona. En el presente artículo se exponen las bases teóricas de la investigación en acción, se explica el proceso de indagación, se presentan algunos instrumentos adecuados para llevarla a cabo y se describe un ejemplo en sus diferentes fases.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación en acción, enfoque reflexivo, formación de profesores, desarrollo profesional, conocimiento práctico

### ABSTRACT:

Action research draws upon teaching itself in order to analyze it, reflect upon it and, as its main goal, improve it. For this reason, action research can be considered as the basis of teacher professional development. It constitutes a type of inquiry linked to processes

<sup>1</sup> Carmen Ramos Méndez, licenciada en filología y doctora en pedagogía. Catedrática de ELE en la Universidad de Lenguas Aplicadas (Múnich) y formadora de profesores. Líneas de investigación: pensamiento de alumnos y profesores sobre el aprendizaje de LE, reflexión docente e investigación en acción como forma de aprendizaje profesional y tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE. Premio ASELE de investigación (2006). Miembro del grupo DRE\_DRIX (Docencia e Investigación del Discurso en la Red).

<sup>2</sup> Begoña Montmany Molina, licenciada en filología, profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, así como en másteres de diferentes universidades. Directora del Dpto. de Formación de Profesores de ELE en IH Barcelona. Líneas de investigación: observación en el aula, portfolio, enfoque reflexivo y tecnologías en la enseñanza de lengua. Miembro de los grupos DRE DRIX y DIDAL (Dinámicas de Innovación Docente para el Aprendizaje de Lenguas).

of reflection both individual and collective that are integrated into teaching. Teacher and researcher are the same person. This article provides the theoretical foundations of action research, describes the process of inquiry, introduces several available research tools, and presents the different stages of an action research project as an illustration.

**KEYWORDS:** Action research, reflexive approach, teacher training, professional development, practical knowledge

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las premisas sobre la que se debate actualmente en la formación docente, tanto inicial como continuada, es la necesidad de unir teoría y práctica. Este debate nace de una concepción que tradicionalmente considera teoría y práctica de la enseñanza como dos dimensiones independientes una de otra, incluso antagónicas. Appel (2000) ofrece una amplia revisión de este antagonismo; Richards (1998) explora el papel de estas dos dimensiones en la formación docente. La formación de profesores en numerosos contextos educativos está lastrada por una falta de conexión, que llega incluso al desinterés, entre la universidad y la escuela. La universidad se ve como responsable del conocimiento teórico de los futuros profesores, valorado como científico, mientras que la escuela reclama una mayor atención al conocimiento práctico de los docentes, a una visión de la enseñanza como conocimiento experiencial. No obstante, este conocimiento que nace de la práctica no ha gozado del prestigio y de la difusión habitual del conocimiento científico.

La profesión docente exige una fundamentación teórica, que bebe de las fuentes de la didáctica, la pedagogía y la psicología, entre otras disciplinas. Está ampliamente aceptado por la comunidad docente que los profesores adquirimos gran parte de nuestro conocimiento profesional a través de la práctica. Y no solo esto, sino que algunos estudiosos reclaman nuevos modelos de formación que se originen en la práctica, en el saber experiencial del profesor y en la reflexión que surge de la actividad docente (Schön 1983; Korthagen 2001; Freeman 2002; Esteve 2004). Como apunta Korthagen, «la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes» (2001: 98).

Los procesos docentes se caracterizan porque los profesores interpretamos continuamente lo que sucede en el aula con el fin de tomar decisiones apropiadas y coherentes. Y esto sucede en la práctica, no en la teoría. Como señala Prabhu (1992), los docentes incorporamos continuamente datos provenientes de nuestra experiencia en el aula a nuestra «teoría subconsciente». Según este autor, el proceso de teorización, que permite que este conocimiento experiencial adqui-

rido en una situación de aula concreta pase a ser operativo en otras situaciones, es fuerte cuando dicha teoría subconsciente está activa y es capaz de incorporar datos continuamente, y débil cuando, a causa de ideas preconcebidas e inamovibles, no permite esa incorporación de datos. Prabhu reclama un proceso de teorización fuerte, en el que se mantenga activa la interacción entre lo que pasa en el aula y el pensamiento docente. Consideramos que la investigación en acción es un camino adecuado para ello.

Por tanto, el objetivo de este artículo es proporcionar unas pautas generales que permitan a los profesores interesados introducirse en la investigación en acción e incluso empezar a plantearse aspectos de su práctica docente en los que deseen indagar.

## 2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN? DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La investigación en acción cumple los requisitos que Korthagen (2001) reclama para lo que él denomina «realistic research», la forma de investigación deseable para el futuro en la formación de profesores: «Realistic research on teacher education is research grounded in the real practice of teaching teachers, taking into account the real people involved - the students and teacher educators» (Korthagen 2001: 272). La investigación en acción parte de la práctica y revierte en la práctica, puesto que para nosotros como docentes «our knowing is *in our action*» (Schön 1983: 49; cursiva del autor). La investigación en acción requiere por parte del profesorado una actitud propicia a la indagación (Larsen-Freeman 2000) que, a pesar de que las situaciones de la práctica se caractericen por ser eventos únicos (Schön 1983), persiga una reflexión metódica y regular para que tenga como efecto la concienciación y el cambio (Perrenoud 2004: 42).

El triángulo de Lewin, citado por Latorre (2003: 24), visualiza estos planteamientos de forma sintética y refleja la interacción entre ellos:



Investigación, acción y formación son, por tanto, dimensiones imprescindibles en el desarrollo profesional y en la formación de profesores.

En palabras de Latorre, la investigación en acción es una «indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión» (Latorre 2003: 24). A partir de la conceptualización que aporta Burns (1999: 24) podemos centrarnos en algunos elementos que definen la investigación en acción:

The major focus of action research is on concrete and practical issues of immediate concern to particular social groups or communities. It is conducted in naturally occurring settings, primarily using methods common to qualitative research (Nunan 1992; McKernan 1996) such as observing and recording events and behaviours. Its approaches are essentially 'participatory', in that they are conducted by and with members of the actual community under study (Bailey 1990). Because of its practical nature and focus on immediate concerns, it holds particular appeal for classroom teachers and a promising direction for building of theories related to teaching and learning.

La investigación en acción indaga en aspectos que se dan en la práctica, en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje tal y como se dan, es decir, *in situ*, en el propio contexto educativo. Por tanto, no se crean condiciones especiales a tal fin, como ocurre en el enfoque experimental, sino que el profesor que indaga permanece en el escenario que quiere investigar y recurre, por lo general, a instrumentos propios de la investigación cualitativa. Por último, es relevante destacar que este tipo de investigación es realizada de principio a fin por los propios docentes, que abordan el proceso de forma colaborativa. Este último punto es importante, no solo porque facilita algunas fases del proceso investigador, sino porque aporta validez a los resultados.

Burns (1999), Latorre (2003), McKernan (2001) y Cohen, Manion y Morrison (2011) enumeran y exponen los rasgos de la investigación en acción. Aquí nos limitaremos a enunciar, de forma sintética, los que nos parecen esenciales.

La investigación en acción...

- ... es un tipo de indagación participativa y colaborativa,
- ... requiere una actitud autocrítica y rigurosa por parte de los docentes,
- ... es un proceso sistemático que relaciona la práctica con la teoría,
- ... no se limita al pensamiento habitual del docente, es una indagación más metódica,

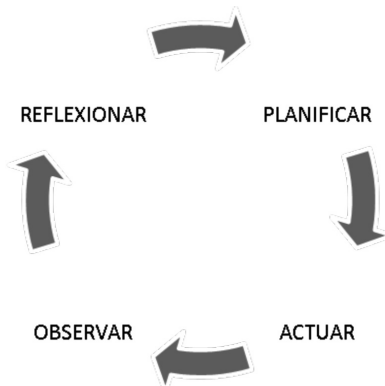
- ... se realiza *in situ*,
- ... se estructura en ciclos de acción y reflexión,
- ... intenta dar cuenta de la complejidad del hecho docente, sin simplificarlo,
- ... revierte en la práctica docente del contexto investigado, pero también
- ... en el desarrollo profesional de los docentes en general y
- ... contribuye al conocimiento de la comunidad científica.

### 3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

En las últimas décadas han surgido diversos modelos para conceptualizar el proceso de la investigación en acción (van Lier 1994; McKernan 2001; Latorre 2003; Cohen, Manion y Morrison 2011), pero todos coinciden en describirlo como un proceso cíclico. En este artículo, atendiendo al propósito práctico que nos mueve, nos centraremos en tres esquemas que nos parecen especialmente aplicables al día a día docente y que permiten, por una parte, entender en qué consiste el ciclo de la investigación en acción y, por otra, empezar a planificar un proyecto de este tipo. Empezaremos con el ciclo general de investigación en acción, tal y como aparece por ejemplo en Latorre (2003), que consideramos una conceptualización sencilla y operativa para este tipo de indagación; continuaremos exponiendo brevemente el modelo que propone Nunan (1992), y terminaremos con el de Burns (1999), todos ellos autores que desglosan en diferentes pasos el proceso investigativo.

#### 3.1. *Ciclo general de investigación en acción*

Este ciclo, concebido como espiral (Latorre, 2003), sintetiza las diferentes fases del proceso de investigación en acción, tal y como aparecen en diferentes modelos, en los que estas fases se desglosan de forma más detallada. Se puede visualizar de esta forma:



En la fase de planificación, el profesor o, mejor aún, el equipo docente implicado en el proyecto, concibe un plan de acción para investigar y mejorar la práctica docente. Debe tener en cuenta las características del contexto en el que se llevará a cabo el proyecto y tendrá que plantear y diseñar instrumentos de investigación que le permitan recabar datos consistentes. En la segunda fase, el docente actúa, es decir, pone en práctica el plan. A continuación, observa dicha acción con ayuda de los instrumentos que ha diseñado y recoge evidencias de lo que observa. Por último, reflexiona sobre los datos recabados, mejor si es de forma colaborativa, y les da un significado fundamentado en la observación, pero a la luz de su experiencia docente. Lo ideal sería que el proceso no terminara aquí, sino que dicha reflexión revirtiera en un nuevo ciclo, es decir, contribuyera a la planificación del siguiente ciclo. De esta forma se pueden realizar modificaciones y nos aseguramos de que las implicaciones obtenidas revierten en nuestro proceso de formación.

### 3.2. *El modelo de Nunan*

Nunan (1992) desglosa de forma más detallada el proceso de investigación y describe siete pasos para su realización. Los incluimos aquí, porque consideramos que es una propuesta cercana a la realidad docente, factible y que refleja bien el potencial de este tipo de investigación para promover el cambio educativo. Nunan (1992: 19) describe los pasos:

1. Fase inicial: se plantea un problema, una dificultad que se percibe en el aula y sobre la que se pretende investigar con el fin de mejorar la docencia.
2. Investigación preliminar: se recogen datos preliminares en el aula, como pueden ser grabaciones u observación de clases.
3. Hipótesis: a partir de los datos preliminares se construye una hipótesis que nos ayude a centrar el problema y a seguir observando lo que ocurre en el aula.
4. Intervención: se realizan las modificaciones que se consideren pertinentes en el aula para solventar la dificultad detectada.
5. Evaluación: por medio de instrumentos adecuados (observación, grabación, etc.) se observa el efecto de la intervención en el trabajo de aula.
6. Disseminación: en esta fase, los profesores implicados informan del proceso a los compañeros de centro, pero también a la comunidad educativa.
7. Seguimiento: el o los docentes parten de los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas para reflexionar sobre otras dimensiones de la dificultad inicialmente planteada.

### 3.3. *El modelo de Burns*

Burns (1999) propone una secuencia aún más detallada de pasos que constituyen el proceso de investigación en acción, que sintetizamos a continuación:

1. Explorar e intentar clarificar el objeto de investigación, bien explicitando dificultades que se perciben en el aula, bien realizando algunas lecturas para centrar y delimitar mejor el tema.
2. Identificar hechos relacionados directamente con el objeto de investigación, recogiendo datos preliminares que permitan refinar las ideas iniciales.
3. Planificar el proyecto, diseñando un plan de acción viable que incluya instrumentos de investigación adecuados.
4. Recoger datos por medio de los instrumentos diseñados, profundizando en el tema.
5. Analizar los datos y reflexionar sobre ellos según criterios establecidos de antemano.
6. Establecer hipótesis basadas en el análisis de los datos y reflexión sobre ellos, que puedan servir como base para acciones futuras.
7. Intervenir en el aula, aplicando las modificaciones que se consideren adecuadas a la luz de las hipótesis formuladas.
8. Observar el efecto de dichas modificaciones y formular implicaciones.
9. Informar a otros miembros de la comunidad docente por medio de debates y reuniones que ayuden a articular el proceso y su desarrollo.
10. Escribir de forma articulada la información relativa al proceso, desde los planteamientos iniciales hasta las conclusiones, pasando por los instrumentos de investigación y la intervención en el aula.
11. Presentar el proyecto a la comunidad científica.

## 4. ALGUNOS INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Como ya hemos mencionado, la investigación en acción se sirve de instrumentos de investigación cualitativa, ya que se trata de profundizar en un contexto muy delimitado para lo que no sería pertinente realizar estudios estadísticos a gran escala. En este apartado presentamos de forma somera e introductoria algunos instrumentos de investigación que consideramos especialmente adecuados. McKernan (2001) y Cohen, Manion y Morrison (2011) ofrecen un amplio repertorio de instrumentos y los explican detalladamente.

#### 4.1. *El diario*

Un diario es un recuento personal de una serie de hechos o circunstancias experimentados, que puede incluir también opiniones, comentarios, hipótesis y reacciones. Constituye, por lo tanto, un instrumento introspectivo, que nos proporciona información sobre procesos internos de una o varias personas.

En educación, los estudios de diarios tienen una gran tradición, pudiendo estar basados en diarios de profesores, de alumnos o diarios de investigación. Un estudio de diario es «a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events» (Bailey 1990: 215). En esta definición cabe destacar dos características importantes de las entradas de un diario si este va a ser usado con fines de investigación: que sean regulares y que sean sinceras («candid»). Para ello, si en un proyecto se decide pedir a los alumnos que escriban sus diarios es importante asegurar su anonimato. El análisis de los diarios se va articulando a partir de los temas y patrones que van emergiendo de ellos, que se organizan en categorías. De esta forma se pueden rastrear dichas categorías y, mediante un análisis discursivo y del contenido, obtener resultados consistentes.

Los diarios pueden ser libres, es decir, la persona escribe sin limitación de tema (ni de espacio o frecuencia de las entradas), pero también pueden ser estructurados o semiestructurados, es decir, pueden basarse en un andamiaje más o menos detallado en el que se apoya el autor. Además, se puede considerar el uso de diarios focalizados, es decir, en los que el autor centra su atención sobre un tema o ámbito determinado de antemano. Si bien es cierto que esta variante limita también la cantidad de información que obtenemos, también es verdad que facilita su análisis.

En el uso del diario con fines de investigación, generalmente se preparan dos versiones del mismo: la versión privada, que es la que escribe el autor de forma individual e introspectiva, y la versión pública, que es la que se obtiene cuando el autor revisa su versión privada antes de ponerla a disposición para su uso en un estudio o su publicación. En el transcurso de esa revisión, el autor puede modificar, suprimir lo que crea conveniente o incluso añadir reflexiones posteriores, a la luz de una lectura del documento.

Porlán y Martín (2004) y Zabalza (2004) ofrecen una revisión del uso de los diarios como instrumento de investigación en el aula y desarrollo profesional de los docentes<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para más información sobre procedimientos de análisis de los diarios, véase Ramos (2005).



#### 4.2. *La entrevista*

En este apartado nos referimos a las entrevistas etnográficas, semiestructuradas, porque consideramos que ofrecen un gran potencial para la investigación en acción. Burgess (1988) se refiere a las entrevistas etnográficas como «conversaciones con un propósito». Es decir, la entrevista gira en torno a un tema, el entrevistador tiene una guía flexible de preguntas-tema, pero mantiene el carácter de conversación, puesto que se intenta generar una interacción lo más rica posible. Las entrevistas tienen la ventaja de que el entrevistador puede pedir aclaraciones o profundizar en un determinado tema *in situ*. La entrevista etnográfica representa una situación comunicativa participativa e igualitaria en la que el entrevistador y el entrevistado dan cuerpo a un proceso conjunto de construcción de conocimiento (Kvale 1996). Por tanto, es esencial que entrevistador y entrevistado establezcan una relación de confianza.

Las entrevistas aportan información rica y diferenciada sobre las percepciones, opiniones y concepciones de profesores, alumnos y otros participantes en el contexto educativo. Con ayuda de entrevistas es posible saber cómo se articula el pensamiento del entrevistado en torno a temas y subtemas establecidos previamente y otros que emergen de la propia entrevista.

A la hora del análisis de datos, las entrevistas permiten analizar no solo lo que se dice (análisis de contenido), sino también cómo se dice (análisis discursivo). En Ramos (2005) se puede consultar un tipo de análisis discursivo: el análisis relacional, que permite profundizar en contextos y relaciones.

Cohen, Manion y Morrison (2011) ofrecen una amplia revisión de la entrevista como instrumento de aprendizaje, sus diferentes tipos y los procesos que conviene seguir en su realización.

#### 4.3. *El portafolio*

Para González y Atienza (2010), el portafolio es una selección de evidencias y reflexiones por parte del estudiante o del docente que tiene como objetivo dar cuenta del aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, como puede ser un proyecto de investigación en acción, reflexionar sobre ello y evaluar la transformación efectuada.

Los portafolios constan de un primer documento, el punto de partida, que explicita las creencias del autor, cuál es el estado en el que se encuentra al iniciar

la formación y los objetivos que quiere alcanzar. Este primer documento puede, también, establecer los mecanismos por los que tratará de conseguir dichos objetivos. Además, los portafolios incluyen las muestras o evidencias que se habrán seleccionado en función de los objetivos y expectativas o de las carencias o problemas previamente detectados. A modo de ejemplo, las evidencias de un profesor podrían ser los planes de clase, extractos de un diario, artículos relacionados sus intereses formativos, etc. Las de un estudiante pueden ser muestras de sus producciones escritas u orales, apuntes de clase, etc.

Estas muestras cobran validez a partir de la reflexión que se realiza sobre las mismas. Como indican González y Atienza (2010), el portafolio potencia una reflexión activa que permite investigar sobre las creencias y la actuación con el fin de transformarlas a la luz de los datos. Se trata de una reflexión que relaciona la teoría con la práctica, de manera que se evidencia el aprendizaje tanto de la práctica como de la reflexión sobre la misma.

Dado el proceso que sigue el autor en la elaboración de su portafolio puede afirmarse que esta herramienta de formación es heredera de la investigación en acción (Instituto Cervantes 1997-2013), en tanto que se parte de la detección de un objetivo de formación, se planifica una acción de mejora, se implementa para finalmente evaluarla y poder así iniciar otro nuevo proceso formativo. Por tanto, es un instrumento que se adecúa perfectamente a los presupuestos de la investigación en acción.

El portafolio concluye con una reflexión final que pone en relación el punto de partida con lo que podríamos denominar el punto de llegada una vez que se han revisado las muestras seleccionadas. Este apartado permitirá, por una parte, descubrir hasta qué punto se han conseguido los objetivos y, por otra, crear un plan de acción que inicie un nuevo proceso reflexivo. De esta manera el portafolio es un documento abierto que está en continuo cambio.

El portafolio no solo es una herramienta de formación a través de la reflexión, sino que también propicia el desarrollo de otras competencias. Así, además de desarrollar la competencia reflexiva del alumno y la estrategia de aprender a aprender, favorece el desarrollo de la competencia discursiva.

Además del portafolio analógico, en forma de carpeta, actualmente se pueden llevar al aula herramientas para elaborar portafolios electrónicos de forma fácil y gratuita. Por ejemplo, se puede introducir el portafolio *Mahara*, aprovechando las habilidades de los alumnos en el uso de las redes sociales. Este portafolio comparte algunas características de estas (permite compartir archivos, crear gru-

pos, etc.) y además, permite la elaboración de discursos multimodales. Todo ello facilita el trabajo colaborativo entre sus usuarios a través de posibles actividades de coevaluación (Pujolà y Montmany 2010).

## 5. UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

A continuación expondremos brevemente un proyecto de investigación en acción, con el fin de ilustrar este tipo de indagación y el potencial de la reflexión en la acción. Es nuestra intención presentar un ejemplo abordable aun cuando no se dispone de muchos recursos, ya que consideramos que la viabilidad es un factor esencial. De poco sirve idear un proyecto complejo que no se puede integrar en la docencia, puesto que se perdería la base misma de la investigación en acción.

### 5.1. *Reflexión sobre el aprendizaje de léxico*

El ejemplo que presentamos a continuación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio (Ramos 2005), pero que fue aprovechado por dos profesoras de español como lengua extranjera para iniciar un proceso de reflexión colaborativa sobre diferentes temas, entre ellos el aprendizaje de léxico. En el momento de la realización del proyecto, las dos docentes impartían sus clases en dos cursos paralelos de nivel A1 (principiante o usuario básico, según los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas) en una universidad alemana. Al tratarse de un proyecto más amplio, los datos recogidos incluían otros instrumentos de investigación además de los diarios de los alumnos, a los que nos referiremos aquí.

A partir del ciclo de investigación en acción propuesto por Latorre (2003), y ya descrito, en este proyecto la fase de planificación incluyó el planteamiento inicial: la tradición existente entre los alumnos alemanes, tanto escolares como universitarios, de aprender el léxico intentando memorizarlo a partir de listas bilingües. A través del *feedback* informal recibido de los alumnos en otros cursos, las profesoras eran conscientes de que los estudiantes no se sentían satisfechos con los resultados del trabajo con listas, pero no se veían capaces de aprender léxico de otra forma. Carecían de estrategias de aprendizaje. Por tanto, las docentes diseñaron un pequeño programa de estrategias de aprendizaje de vocabulario para trabajarlo con los alumnos a lo largo de los dos cursos intensivos paralelos.

En la fase de actuación, las profesoras llevaron al aula dicho programa. Más o menos cada dos días les presentaban a los alumnos una estrategia de apren-

dizaje de vocabulario, la explicaban, ponían algunos ejemplos y les pedían una pequeña actividad para que aplicaran en casa esa estrategia con el vocabulario que se había trabajado ese día en clase. A lo largo del curso, las profesoras fueron haciendo las modificaciones que consideraron oportunas en dicho programa de estrategias. Esto fue posible porque ambas se reunían brevemente después de la clase para comentar sus impresiones sobre la misma.

De forma paralela a la fase de actuación, se recogen datos de los alumnos para observar cómo están percibiendo ellos, entre otros aspectos, ese trabajo de vocabulario. Al tratarse de un proyecto de investigación más amplio, algunos alumnos estaban escribiendo de forma voluntaria un diario libre, es decir, sin limitación de temas y sin estructuración alguna, simplemente con algunas orientaciones generales, puesto que no se iba a observar solo el aprendizaje de vocabulario. En el caso de llevar a cabo un proyecto similar al ejemplo que aquí se expone, también se les podría pedir a los alumnos que escribieran un diario focalizado en el tema.

Por último, en la fase de reflexión, se categorizaron los temas emergentes de los diarios (fase no necesaria si son diarios focalizados) y se rastrearon las entradas correspondientes a la categoría «aprendizaje de léxico». Incluimos una muestra más adelante.

La última fase, de reflexión, se puede resumir diciendo que los alumnos probaron diferentes estrategias de aprendizaje por su cuenta, que mostraron mayor grado de satisfacción al aplicarlas, pero que probablemente el tiempo de exposición a ellas (curso intensivo de cuatro semanas) no fue suficiente. A medida que se acercaba más el examen final del curso, más se percibía que los alumnos «recaían» en su habitual sistema de listas.

Para cerrar la reflexión y hacer partícipes a otros profesores del centro de los resultados de este proyecto, las profesoras escribieron un breve informe sobre cómo lo habían desarrollado y qué conclusiones extraían del mismo.

Observemos ahora los siguientes datos. Se trata de las entradas del diario de una alumna que surgieron al rastrear el tema del aprendizaje del léxico a lo largo del curso. Las entradas están traducidas al español, ya que todos los alumnos escribieron el diario en alemán, su L1. Para una mejor comprensión, añadimos la cronología de las entradas.

- «Creo que la mayor parte de los problemas los tendré aprendiendo suficiente vocabulario» (2<sup>º</sup> día de curso).

- «Hoy hemos dado un montón de vocabulario nuevo: relaciones de parentesco, adjetivos, países y nacionalidades, etc. Tengo irremediamente que repasar todo a conciencia, si no, la mayor parte se me olvida» (3<sup>er</sup> día de curso).
- «Ya noto los primeros síntomas de cansancio de aprendizaje. Es urgente que vuelva a estudiar más: ¡sobre todo vocabulario!» (6<sup>o</sup> día de curso).
- «Poco a poco tengo problemas para seguir el ritmo de aprendizaje: ¡Díos mío! Cada día docenas de palabras nuevas ¡y no es suficiente con entenderlas cuando salen en el texto! ¡También tengo que usarlas!» (7<sup>o</sup> día de curso).
- «Lo que más me saca de quicio es estudiar continuamente vocabulario» (8<sup>o</sup> día de curso).
- «Todavía puedo seguir bastante bien la clase, pero no tengo tiempo de trabajar lo aprendido. Tengo la sensación de que apenas aprendo palabras nuevas. Mi vocabulario generalmente sólo alcanza – desgraciadamente de forma muy simplificada – para comunicar lo esencial. Todavía una semana – ¡ojalá siga aprendiendo!» (16<sup>o</sup> día de curso).
- «Ahora mismo no empollo palabras nuevas, sino que sólo me quedo con las que salen frecuentemente en clase» (17<sup>o</sup> día de curso).
- «Qué pena que pronto termine el curso, porque creo que pronto estoy en el punto en el que empiezo a usar palabras en español de forma intuitiva y no pienso mucho en posibles faltas» (penúltimo día de curso).

Vemos que estas entradas documentan diferentes fases en el pensamiento de la alumna sobre este tema. Empieza con una previsión del problema ya el segundo día del curso. Sigue una fase caracterizada por la ansiedad, que se refleja especialmente en los días séptimo y octavo del curso. Es probable que la alumna esté intentando memorizar todo el vocabulario que surge en la clase con su sistema habitual de listas y que todavía no haya interiorizado los conceptos de vocabulario activo y pasivo que también trabajaron las profesoras en el aula. Tras una fase de transición, que se refleja el día decimosexto, en la que se ve capaz de comunicar «lo esencial» (recordemos que se trata de un nivel A1), llegamos a una fase final, reflejada en las dos últimas entradas, en la que la alumna no siente ansiedad. Es más, habla incluso de usar las palabras «de forma intuitiva».

Podemos constatar, por tanto, un cambio evidente en el pensamiento de la alumna. Los factores relevantes para este cambio son los siguientes:

- La alumna se ve enfrentada a una situación de cambio en sus hábitos de aprendizaje (presentación y práctica de estrategias de aprendizaje nuevas).
- Se realiza en el aula un trabajo de concienciación y sensibilización, de reflexión compartida sobre el aprendizaje de léxico.

- Además, la alumna está pasando por un proceso de reflexión individual al escribir su diario.

Consideramos que la investigación en acción, en sus diferentes fases, potencia estos factores, tanto la situación de cambio como la reflexión, sea individual o compartida, o ambas.

#### CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La investigación en acción es un tipo de indagación práctica que contribuye al desarrollo profesional de los docentes en particular y al aumento de conocimiento de la comunidad educativa. Constituye un modelo de investigación colaborativa en el que se fomenta la creación de comunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional. El uso de la red por parte de cada vez más docentes está permitiendo la formación de comunidades de aprendizaje virtuales en las que compartir experiencias, solicitar información y ayuda, informar de los propios proyectos y mantenerse al día sobre lo que investigan los colegas. Un rastreo de redes sociales como Facebook, Twitter o YouTube indica el alto grado de conexión existente ya entre muchos docentes. A esto se le añade la publicación de blogs docentes que fomentan de forma explícita la creación de redes profesionales. Esta es, sin duda, una de las direcciones en las que convendrá investigar con el fin de saber más sobre cómo investigan y reflexionan los profesores.

El aprendizaje del docente se basa en la percepción de la disonancia entre el «self» actual (mi identidad actual como profesor) y el «self» que deseo para el futuro (Kubanyiova 2009). Este tipo de aprendizaje es el que nos permite a los profesores cuestionarnos nuestras creencias en y desde la acción. El enfoque reflexivo nos ayuda a explicitar nuestra cognición docente, nuestras creencias y concepciones, mientras que la investigación en acción nos permite cuestionarnos nuestro «self» actual y el ideal. Por eso, abogamos por procesos de formación de profesores que tengan en cuenta estas dos dimensiones.

Una de las competencias clave del profesorado, según ha establecido el Instituto Cervantes (2012) en una reciente publicación, es «desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución» (p. 21), que, además de competencias referentes a establecer un plan personal de formación continua e implicarse en el desarrollo colaborativo de los equipos docentes y de la profesión docente en general, incluye como primera competencia específica «analizar y reflexionar sobre la práctica docente». Esta competencia se define como la capacidad de reflexionar sobre la actuación didáctica, de recabar datos que permitan un conocimiento

más profundo, de analizarlos y de evaluar todo el proceso, también con miras a experimentar nuevas prácticas en el aula. La investigación en acción es sin duda un camino adecuado para adquirir esa competencia y mejorarla en el día a día docente.

Para aquellos profesores que, a partir de esta fundamentación que hemos ofrecido en el presente artículo, busquen una guía práctica que les permita ponerse inmediatamente manos a la obra, recomendamos los trabajos de Burns (1999), Wallace (1998) y Richards y Farrell (2005).

No queremos terminar esta aportación sin apelar a las instituciones y centros educativos para que pongan medios que faciliten el trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos de investigación en acción, puesto que estos revierten en la calidad del propio centro educativo. No nos referimos necesariamente a medios económicos, pero sí a facilidades para que los profesores se reúnan como, por ejemplo, reducciones de carga docente o una mejor coordinación de horarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Appel, Joachim. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Múnich: Langenscheidt / Longman, 2000.
- Bailey, Kathleen. «The use of diary studies in teacher education programs». *Second language teacher education*, eds. Jack Richards y David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 215-226.
- Burgess, Robert. «Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research». *Studies in qualitative methodology. Vol. 1: Conducting qualitative research*, ed. Robert Burgess. Londres: Jai Press, 1988. 137-155.
- Burns, Anne. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research methods in education* (7ª ed). Londres: Routledge, 2011.
- Esteve, Olga. «Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el ‘aprendizaje reflexivo’ o ‘aprender a través de la práctica’», Web. [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bremen\\_2004/02\\_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf)]
- Freeman, Donald. «The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning», *Language Teaching* 35 (2002): 1-13.
- González, María Vicenta y Encarna Atienza. «El docente reflexivo: Ventajas e inconvenientes del portafolio docente», *Lenguaje* 38 (2010): 35-64.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE (2007-2013)*. Web. [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.html](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.html)]
- Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, 2012. Web. [[http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)].
- Korthagen, Fred. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2001.
- Korthagen, Fred. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68 (2010): 83-101.
- Kubanyiova, Magdalena. «Possible selves in language teacher development». *Motivation, language identity and the L2 self*, eds. Zoltán Dörnyei y Ema Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 2009. 314-332.
- Kvale, Steinar. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996.
- Larsen-Freeman, Donald. «An attitude of inquiry: TESOL as a science», *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 5 (2000). Web. [<http://www.njcu.edu/cill/vol5/larsen-freeman.html>].
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.
- McKernan, James. *Investigación-acción y curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata, 2001.



- Nunan, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Porlán, Rafael y José Martín. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (9ª ed.). Sevilla: Díada Editora, 2004.
- Prabhu, N.S. «The dynamics of the language lesson», *TESOL Quarterly* 26 (1992): 225-241.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- Pujolà, Joan-Tomàs y Begonya Montmany. «Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital». *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Gabinete de Comunicación y Educación. Sevilla, 2010. Web. [http://www.ub.edu/dredix/wp\\_es/?page\\_id=14](http://www.ub.edu/dredix/wp_es/?page_id=14).
- Ramos, Carmen. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2005). Web. <http://hdl.handle.net/10803/1285>.
- Richards, Jack. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Richards, Jack. y Thomas Farrell. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Schön, Donald. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Van Lier, Leo. «Action research». *Sintagma* 6 (1994): 31-37. Web. [<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759709.pdf>].
- Wallace, Michael. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Zabalza, Miguel Ángel. *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.