



Direccionalidad

Imagen digital, 2.126 x 1.772 píxeles

La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía*1

Clara Inés Arias**
María Isabel Restrepo***

Este escrito muestra la dinámica de trabajo de nuestro equipo de profesores y estudiantes investigadores PEALE, y su contribución a nuestro desarrollo profesional y autonomía. No mostramos resultados del proyecto de investigación-acción sobre prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras, sino cómo éste ha propiciado conocimiento, experiencia, habilidades sociales, investigativas y evaluativas, y actitudes hacia la evaluación y la investigación.

Con ejemplos de prácticas realizadas al interior del equipo, explicamos la puesta en escena de la reflexividad, la crítica dialéctica y la colaboración, principios de la investigación-acción. Presentamos, además, la relación de estos principios con el desarrollo profesional y la autonomía y la disposición de los investigadores para utilizar el empoderamiento alcanzado en la transformación de sus comunidades educativas.

Palabras clave: investigación-acción en educación, desarrollo profesional, autonomía, empoderamiento, investigación

In this piece of writing we demonstrate the way the work dynamics of our team of teacher and student researchers (PEALE, acronym in Spanish) has contributed to our professional development and autonomy. We do not show the results of the action research project on evaluation of foreign language acquisition, but how it has promoted knowledge, experience, social, research, and evaluation skills, and attitudes towards evaluation and research.

With examples of practices held in the team, we illustrate how reflexivity, dialectic critique, and collaboration, action research principles, are put into action. We also refer to the relationship among these principles and professional development, autonomy, and the researchers' willingness to use the empowerment gained in the transformation of their educational communities.

Key words: educational action research, professional development, autonomy, empowerment, research

Cet article montre la dynamique de travail de notre équipe de professeurs et d'étudiants chercheurs, ainsi que sa contribution à notre propre développement professionnel et à notre autonomie. Nous

* Recibido: 16-02-09 / Aceptado: 02-06-09

1 Investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) y la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia; Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, y Fundación Universitaria Luis Amigó. Duración de la investigación: marzo 2007 – septiembre 2009. Carta de aprobación de diciembre de 2006 de la Universidad de Antioquia - Vicerrectoría de Investigación - Convocatoria de Menor Cuantía 2006.

ne montrons pas de résultats du projet de recherche-action autour des pratiques évaluatives dans l'acquisition de langues étrangères, mais nous montrons de quelle manière celui-ci a pu apporter des connaissances, de l'expérience, des habiletés sociales, investigatrices et évaluatives, au même titre que des attitudes envers l'évaluation et la recherche.

Par le biais de tests effectués au sein de l'équipe, nous expliquons la mise en scène de la réflexivité, la critique dialectique et la collaboration, des principes de la recherche-action. De plus nous présentons la relation de ces principes avec le développement professionnel et l'autonomie et la disposition des chercheurs à utiliser leur prise de pouvoir (empowerment) sur la transformation de leurs communautés éducatives.

Mots clés: recherche-action en éducation, développement professionnel, autonomie, prise de pouvoir (empowerment), recherche

1. INTRODUCCIÓN

Las propuestas del equipo de investigación sobre prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras (PEALE) siempre han buscado cumplir, de manera coherente, con la misión del grupo al cual pertenece, el Grupo de Investigación-Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE, reconocido en Colciencias desde 2004). La misión del GIAE enfatiza el propósito de

[...] contribuir a la formación de sujetos autónomos y a la construcción de una sociedad más justa y democrática por medio del trabajo colaborativo y participativo con la comunidad educativa involucrada en la investigación (GIAE, 2008: Acta del 6 de abril, archivos electrónicos GIAE).

Por ello, nuestro interés en la evaluación de los aprendizajes y la convicción de la necesidad de involucrarnos en la profesión con compromiso social, nos llevaron a plantear dos proyectos sobre prácticas evaluativas, siguiendo la metodología de la investigación-acción (IA).

Como equipo, asumimos paulatinamente una identidad que nombramos con la sigla PEALE, que representa el tema central de las investigaciones, a saber, "Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras". Debido a que la primera investigación exploratoria (Arias et al., 2003) arrojó como resultado la necesidad de establecer consensos en la evaluación del aprendizaje en lenguas extranjeras, planteamos un segundo proyecto (Arias et al., 2006), en el cual se consolidó el sistema de evaluación resultante del consenso entre investigadores y profesores de los programas involucrados.

El propósito de este artículo es mostrar la viabilidad y el potencial de la IA para favorecer el desarrollo profesional y la autonomía de los estudiantes y profesores que se dedican a investigar, bajo dicha metodología, un tema del quehacer docente. Por tanto, este escrito no es un informe de investigación, pues no presenta resultados ni procedimientos de la misma; más bien, se concentra en la exposición de algunos de los procesos que contribuyeron a nuestro desarrollo profesional y nuestra autonomía.

En el orden de exposición, presentamos primero los conceptos clave de *investigación-acción*, *desarrollo profesional*, *autonomía* y *empoderamiento* que han guiado nuestro trabajo como equipo. Luego, esbozamos la relación entre los conceptos mencionados. Por último, describimos algunas experiencias durante la ejecución del proyecto y cómo éstas incidieron en el desarrollo profesional y la autonomía.

2. CONCEPTOS

2.1 Investigación-acción y sus principios

En la literatura se encuentran múltiples definiciones de IA. Sin embargo, nuestro equipo se identifica con la propuesta por Carr y Kemmis, quienes la plantean como

[...] una forma de autorreflexión realizada por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de dichas prácticas y la situación en las cuales se dan esas prácticas (1986: 162; traducción de las autoras).

De esta manera, la reflexión, inicialmente individual, se comparte con los demás coinvestigadores y esta correflexión es esencial para el desarrollo profesional y el de la investigación que se esté haciendo.

En esta cita, los autores también mencionan la necesidad de comprender las propias prácticas en los niveles micro (el aula y la institución educativa) y macro (la sociedad), con el propósito de intervenir para mejorar tanto las prácticas como la situación social en la cual se dan.

Como equipo de investigación inscrito en el GIAE, la metodología que empleamos para contribuir a la evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras es la IA, la cual sienta sus bases en el paradigma sociocrítico, toda vez que se interesa por la emancipación de las personas y promueve su compromiso ético con sus comunidades (García et al., 2002: 58). Dado que los investigadores son, al mismo tiempo, sujeto y objeto de la investigación, se propicia el desarrollo de su conocimiento profesional y emancipatorio.

Nuestra IA asume tres principios básicos: la *reflexividad*, la *crítica dialéctica* y la *colaboración*. La reflexividad, entendida como la reflexión crítica sobre los temas y los procedimientos que surgen a lo largo de la investigación, sigue la espiral reflexión-acción-reflexión, y tiene por objeto explicitar interpretaciones, prejuicios y suposiciones, con el fin de allanar el camino para llegar a consideraciones teóricas fuertes y fundamentadas. Por su parte, la crítica dialéctica se posibilita por el diálogo abierto, continuo, claro, honesto e informado que se da entre los miembros del equipo. Por último, el principio de colaboración imprime el sentido político y democrático a la IA y, per se, acoge múltiples puntos de vista, comentarios y críticas (Arias et al., 2006); de ahí la importancia de las ideas, el trabajo y las contradicciones de los estudiantes y los profesores investigadores participantes en este proyecto.

2.2 Fases de la investigación-acción

Los principios enunciados han guiado este estudio durante sus distintas fases, las cuales se basan en las propuestas por Burns (1999): exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe (discusión), escritura y presentación. Burns asevera que estas fases, lejos de ser separadas y lineales, son “una serie de experiencias interrelacionadas” (p. 35; traducción de las autoras).

Hemos comprobado que, por su mayor especificidad —comparadas con las cuatro grandes etapas ofrecidas por Kemmis y McTaggart (1988), a saber, planeación, acción, observación y reflexión—, la ejecución de estas once fases posibilita la realización, el reconocimiento y el aprovechamiento de actividades y episodios relacionados con el desarrollo profesional de los participantes en el proceso de IA.

2.3 Desarrollo profesional, autonomía y empoderamiento

En nuestro proyecto, definimos *desarrollo profesional* como el crecimiento que un sujeto experimenta en los niveles personal, profesional y político (Noffke y Stevenson, 1995) al involucrarse, de manera activa y responsable, en procesos que mejoran habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el quehacer profesional. Dicho crecimiento ha de ser constante y se ve favorecido por el trabajo en grupo, acompañado del diálogo colegiado, es decir, dar y recibir realimentación al compartir conocimientos y experiencias de la profesión.

Usma, en su revisión del estado del arte sobre autonomía del profesor, afirma que cuando se trata de oportunidades de desarrollo profesional en las cuales los docentes participan de su diseño, se evidencia “mejoramiento de la competencia profesional y de la motivación [de los docentes] para generar cambios en el ambiente educativo” (2007: 264 y 265; traducción de las autoras).

Estrechamente ligado a este concepto de desarrollo profesional está el de *autonomía*, el cual ha sido definido de múltiples maneras, como libertad de enseñanza (Shaw, 2002, en Usma, 2007: 247), proceso continuo de cuestionamiento (Barfield et al., 2002, en Usma, 2007: 247) y capacidad para la toma de decisiones en grupo (Castle y Aichele, 1994, en Usma, 2007: 247). Usma (2007: 269) la define como la capacidad (percibida y real) para ejercer control en los cuatro campos de la educación (enseñanza y evaluación, desarrollo curricular, funcionamiento institucional y desarrollo profesional), dentro de las posibilidades ofrecidas por las metas de la comunidad educativa. La autonomía se ve influenciada de manera positiva o negativa por la sinergia entre factores personales de los docentes (el conocimiento profesional, la discreción profesional,² la disposición, la responsabilidad, el compromiso con la comunidad educativa, las habilidades, las creencias) y factores del medio educativo (las políticas educativas, el apoyo administrativo, las condiciones laborales, y los intereses y el apoyo de los demás actores involucrados) (Usma, 2007: 269).

2 Boote define *discreción profesional* como “la capacidad y la obligación [que tienen los profesores] para decidir las acciones apropiadas y su habilidad para realizarlas” (2006: 465, traducción de las autoras).

Aunque estamos de acuerdo con la definición mencionada, consideramos que más que una capacidad, la autonomía es un derecho, porque no es privativo de ningún grupo y se ejerce a voluntad.

El *empoderamiento* es otro aspecto de los docentes que se ve beneficiado con su participación en proyectos de desarrollo profesional como la IA. En varios contextos, empoderar significa proporcionarles, a colectividades en desventaja, oportunidades de participación e igualdad de poder en la toma de decisiones (Singh, 2003). En otros, por el contrario, supone el trabajo de individuos o comunidades para ganar el control de sus vidas y de las decisiones que los afectan (Kreisberg, 1992, citado en Sullivan, 2002). Esta última concepción es la que acogemos en el grupo, ya que el empoderamiento de un individuo es concomitante con el de su comunidad; es decir, que a mayor presencia de relaciones de poder igualitarias en una comunidad, más proclives serán los otros miembros de ésta a desarrollar su empoderamiento.

2.4 Relación entre investigación-acción, desarrollo profesional y autonomía

Sobre la relación entre IA, desarrollo profesional y autonomía del docente existe bastante evidencia en la literatura (Usma, 2007; Schibeci e Hickey, 2003; Burns, 1999). La siguiente cita muestra claramente dicha relación:

La investigación acerca del desarrollo profesional como un medio para contribuir a la autonomía docente ha evidenciado los efectos positivos que la investigación acción y los grupos de estudio, entre otras alternativas de desarrollo, pueden tener en el conocimiento, las actitudes y las acciones de los docentes, dependiendo del contenido y de los procedimientos de este tipo de experiencias. En lo que se refiere a contenido, la investigación ha demostrado que las experiencias de desarrollo profesional pueden tener mejor acogida entre los profesores estudiantes y tener mayor influencia en su desempeño, cuando el tema de discusión se relaciona con sus intereses y necesidades. En cuanto al proceso, diversos investigadores han confirmado los buenos efectos de la participación activa de los profesores en el desarrollo docente y en el ejercicio de la autonomía al involucrarse en: investigación dirigida por los mismos profesores, la continua relación entre teoría y práctica, talleres, discusiones, realimentación continua, reflexión crítica y la divulgación de la investigación realizada. Las experiencias efectivas de desarrollo profesional han permitido a los participantes aumentar su nivel de conciencia sobre las prácticas innovadoras, mejorar sus actitudes hacia la enseñanza

y el aprendizaje y utilizar su poder para generar cambios en sus instituciones (Usma, 2007: 266 y 267; traducción de las autoras).

Esta participación en experiencias que posibilitan el ganar conciencia del poder que se tiene para generar cambios es, en síntesis, el empoderamiento. De esta manera, a medida que los investigadores avanzan en su conocimiento práctico y teórico, tanto del tema objeto de estudio como de la metodología de IA empleada, el desarrollo profesional y su autonomía se van nutriendo.

No obstante, es esencial resaltar que estos progresos no se dan automáticamente, sino que son el resultado de la planeación deliberada y sistemática de actividades específicas dentro de la investigación —algunas de las cuales compartimos a continuación— y de la sensibilidad de los participantes hacia su propio proceso y el de los coinvestigadores.

3. EXPERIENCIAS CON LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL EQUIPO

Al enmarcarnos dentro de la definición de IA propuesta por Carr y Kemmis (1986), el proyecto se enfocó hacia el mejoramiento de nuestras prácticas evaluativas, por su impacto en la vida de individuos, grupos e instituciones. Como comunidad autocrítica, conformada por profesores, estudiantes y administradores, hemos trabajado como coinvestigadores, aun cuando todos hemos desempeñado roles y funciones diferentes, de acuerdo con nuestra situación laboral y experiencia en investigación.

En el grupo de trabajo, todos llevamos a cabo las fases de IA. Si bien nos basamos en las propuestas por Burns (1999) —como ya se señaló anteriormente—, las desarrollamos de manera particular. Por esto, lo que Burns denomina “exploración e identificación”, para nosotros fue la fase de “conformación de la comunidad investigativa”, que se realizó durante y después del seminario-taller³ propuesto

3 Este seminario tenía tres propósitos: 1) validar los hallazgos finales del primer proyecto de investigación; 2) actualizar a los profesores en el tema de evaluación, y 3) convocar a los profesores a continuar en el segundo proyecto.

como acción al final del proyecto exploratorio. En esta fase se delimitó el tema de investigación, se escribió el borrador del sistema de evaluación y se integraron, al equipo, los profesores que aceptaron la invitación a participar. Las discusiones acerca del diseño y la escritura de la propuesta de investigación fueron las estrategias empleadas para promover la colaboración y la cohesión en el equipo naciente.

Durante la fase de planeación se plantearon el plan y los instrumentos de recolección de información, como pruebas, observaciones y autoobservaciones de eventos evaluativos, y los resúmenes de las reuniones para la reflexión.

Las fases de análisis, reflexión, creación de hipótesis, así como las de intervención y observación, las cuales hacen tangible el principio de la *reflexividad*, permitieron un movimiento cíclico entre análisis, interpretación, planteamiento de hipótesis, implementación de acciones, evaluación y ulterior interpretación de los datos. Estos ciclos se refinaron en las discusiones que tuvieron lugar en reuniones y talleres.

La fase de divulgación —que comprende la escritura y la presentación de los hallazgos— empezó a darse hacia el final del proyecto y continúa dándose, dado que el equipo consideró que ya había aprendizajes valiosos para compartir con la comunidad académica.

Con el fin de demostrar la relación entre IA, desarrollo profesional y autonomía, a continuación compartiremos algunas de lo que hemos llamado nuestras “intimidades” como grupo. Para ello, partimos de mostrar la manera como se conformó la comunidad investigativa y la determinación de los roles de los participantes. Continuamos con la presentación del proceso de diseño del proyecto, seguido de la implementación y la evaluación del sistema de evaluación, con miras a su consolidación. Para terminar, nos referimos a las reuniones y los talleres, que caracterizaron el *modus operandi* del equipo.

3.1 Construcción de comunidad y roles

En IA es fundamental definir y aclarar las instituciones y las personas participantes, y la medida y la manera como cada uno se involucra en el proceso. Nos referimos a los roles y temas éticos que competen a los involucrados, en

razón de su pertenencia a un equipo colaborativo, cuyos papeles y relaciones deben ser lo suficientemente fluidos para brindar apoyo mutuo, y lo bastante diferenciados para que los individuos puedan aportar desde su condición particular (Checkland, 1991; Chisholm y Elden, 1993; Hult y Lennung, 1978; Kock, 1997; Burns, 1999; Somekh, 2006).

Esta investigación cuenta con cuatro investigadoras del primer estudio —a quienes llamamos “investigadoras originales”— y con cinco profesores más, quienes se integraron a la segunda etapa —a los que denominamos “nuevos investigadores”—; además, con dos estudiantes en formación. Una estudiante, quien actuó como estudiante en formación en la primera investigación, es ahora investigadora y profesora en esta investigación.

Todos los miembros del equipo han participado en los talleres y las reuniones, en los cuales se han llevado a cabo las diversas etapas del proyecto, asumiendo diferentes roles, que se determinaron al inicio. Las investigadoras originales estaban a cargo de facilitar el trabajo colaborativo entre los participantes (Chisholm y Elden, 1993); acompañar la implementación del sistema de evaluación, apoyando el proceso de diseño de tareas evaluativas; observar eventos evaluativos; dinamizar la reflexión sobre el desarrollo profesional propio y el de los demás, relacionado con la evaluación de los aprendizajes y la IA; actuar como amigas críticas (Burns, 1999), y recolectar y analizar datos con el equipo. Por su parte, los nuevos investigadores se ocupaban de poner en práctica el sistema de evaluación en uno de sus cursos durante dos semestres; diseñar pruebas y tareas evaluativas acordes con sus cursos y con el sistema propuesto; fomentar, en sus estudiantes, la autoevaluación; mantener registros organizados de evaluación; evaluar periódica y sistemáticamente sus prácticas evaluativas y el sistema evaluativo; reflexionar sobre su desarrollo en evaluación y en IA; participar en las reuniones y talleres del equipo, y recolectar y analizar datos. Por otro lado, los estudiantes en formación debían participar de manera activa en diversas actividades, como las discusiones, el análisis de los datos y en la divulgación de hallazgos.

Esta dinámica participativa, democrática y flexible, que caracteriza nuestro trabajo, ha contribuido al desarrollo profesional y al empoderamiento de los miembros del equipo.

Más allá de estos roles asignados, algunos de los nuevos investigadores también han sido amigos críticos y han promovido la reflexión y la colaboración, y los estudiantes han sido observadores de la implementación del sistema de evaluación, y han contribuido con sus reflexiones e inquietudes. Esta ampliación de los roles inicialmente asignados y asumidos, revela progresos importantes en la apropiación vivenciada por los participantes, lo cual atribuimos tanto a la participación de todos en el diseño y el desarrollo del proyecto, como a la naturaleza flexible de la IA.

3.2 Diseño del proyecto

Como los nuevos investigadores asistieron a los seminarios que ofrecieron las investigadoras del primer proyecto, todos estaban informados acerca de los hallazgos, así como del tema de investigación y la metodología que se emplearía para el segundo proyecto. En consecuencia, la primera tarea que asumió el equipo fue el diseño del nuevo proyecto de investigación. Para esto, nos dividimos en grupos, para la escritura de las diferentes secciones, las cuales luego compartimos en el equipo en pleno, con el fin de llegar a consensos. Aun cuando en términos de tiempo este trabajo grupal fue dispendioso, culminó con la aprobación del proyecto por el comité de investigaciones de una de las universidades y con la financiación del mismo por esa universidad y dos más.

3.3 Consolidación del sistema de evaluación

Otra labor que emprendimos fue la formulación de un sistema de evaluación a partir del borrador propuesto por docentes asistentes a los seminarios del primer estudio. En este caso, nuevamente trabajamos, primero, en grupos pequeños, y luego, en el equipo completo. Cada grupo tenía una tarea diferente; por ejemplo, la revisión y el resumen de los programas de curso.⁴ Del resumen surgió el cuadro de las funciones comunicativas a evaluar en dichos cursos, resumen que fue acompañado de discusiones y decisiones relacionadas con el constructo a evaluar.

4 Los programas de curso corresponden a los niveles uno y dos de inglés y de francés de tres programas de extensión de dos universidades públicas de la ciudad de Medellín.

Todo este trabajo se caracterizó por la reflexividad, la crítica dialéctica y la colaboración. La reflexividad se observó en la mirada siempre escrutadora de los temas tratados y de los procesos que realizamos. La crítica dialéctica se pudo apreciar en nuestra contribución a las discusiones, nuestro desempeño en las tareas, en los cuestionamientos y los aportes a la teoría, y en la comprensión y el empleo de la metodología de IA. En las reuniones y en los talleres se escucharon las voces de los participantes. La colaboración se manifestó cuando cada uno aportó desde su rol particular y más allá de él.

Esta dinámica de trabajo también fue una oportunidad para afianzarnos en el conocimiento teórico y práctico sobre la evaluación, tema de nuestra investigación.

3.4 Desarrollo de reuniones y talleres

Nuestros encuentros semanales fueron de dos tipos: reuniones y talleres. El propósito de las primeras era tratar temas relacionados con logística, reflexión y el mejoramiento del sistema de evaluación. Los segundos, por su parte, se dedicaron a asuntos prácticos de investigación, como el diseño y la evaluación de los instrumentos de recolección de datos y el análisis de datos.

En cada encuentro contábamos con una persona delegada para escribir el acta y con otra encargada de moderar, funciones que se rotaron entre los participantes. Al final de la mayoría de los encuentros, evaluamos el desempeño de estas dos personas e hicimos sugerencias para mejorar. Todos teníamos que leer el acta y hacerle los comentarios necesarios.

La rotación de las funciones en las reuniones y los talleres contribuyó al establecimiento de relaciones horizontales, a nuestro sentido de pertenencia al equipo y a la confianza en nosotros mismos. Además, como lo muestran muchas de las actas (en archivos magnéticos de PEALE), avanzamos en las habilidades de escritura y coordinación del trabajo colaborativo, al desempeñar regularmente estas funciones y ser evaluados por los demás. Estas evaluaciones, a su vez, nos permitieron alcanzar empoderarnos de tal manera que pudiéramos dar y recibir crítica constructiva y afianzar nuestra autonomía.

4. CONCLUSIÓN

En esta experiencia con la IA, nos hemos percatado de la flexibilidad que la caracteriza, pues permite que los investigadores interpreten las fases investigativas de manera coherente con los propósitos de la investigación, sin sacrificar calidad y rigor. Adicionalmente, hemos visto la importancia de las relaciones horizontales, para permitir el ejercicio de la voluntad y libertad de los participantes.

En nuestro proyecto, esta participación libre y voluntaria en la IA ha sido el ejercicio de un derecho, en este caso, el de la autonomía, que no puede darse sin partir de y, a su vez, conducir de nuevo a la autorreflexión y la reflexión compartida. Ambas reflexiones se relacionan con el aspecto de la realidad educativa que nos convoca. Esta afirmación tiene una doble implicación: la primera es que la constante reflexión permite a cada individuo, en distinta medida y a distintos ritmos, ganar conciencia sobre el poder que tiene para generar los cambios deseados, es decir, empoderarse; y la segunda es que esto se logra dentro de una comunidad o situación social, pues su razón de ser es favorecerla. Dicha comunidad ha de tener claridad en los objetivos, los roles, los procedimientos y en la necesidad del apoyo mutuo para lograr la transformación social del entorno educativo.

Este trabajo conjunto implica tomar conciencia del poder para generar cambios, al ir comprendiendo nuestras prácticas, con el fin de mejorarlas. Por un lado, esta comprensión requiere y es, en sí misma, una oportunidad para acceder al conocimiento (teoría); por otro, el mejorar las prácticas implica, a su vez, utilizar ese conocimiento adquirido, lo que conduce a la construcción de nuevo conocimiento.

En el análisis del proceso vivido en esta IA, se presenta el empoderamiento como un eslabón entre la autonomía y la transformación de la situación social, lo que ha posibilitado nuestro desarrollo profesional.

La metodología de IA y el tema de la evaluación en la adquisición de los aprendizajes en lenguas extranjeras, en conjunto, han sido terreno fértil en el cual, de manera simultánea, hemos podido cultivar la autonomía, el empoderamiento

y el desarrollo profesional. Por todo ello concluimos que experiencias como éstas nos invitan a continuar con la IA, a sabiendas de que esta metodología contribuye a la autonomía, el desarrollo profesional y el empoderamiento, para mejorar las comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, C. I. et al. (2003). Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras. Manuscrito del proyecto presentado al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia.
- _. (2006). Prácticas evaluativas en la adquisición de lenguas extranjeras. Fase II. Consolidación de un sistema de evaluación consensuado. Manuscrito del proyecto presentado al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia.
- Arias, C. I. y Maturana, L. M. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 10 (16), 63-91.
- Arnal, J. et al. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Boote, D. N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (4), 461-478.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through Action Research*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Checkland, P. (1991). From framework through experience to learning: The essential nature of action research. In H. E. Nissen et al. (Eds.). *Information Systems Research: Contemporary Approaches and Emergent Traditions*. Amsterdam: Elsevier.
- Chisholm, R.F. and Elden, M. (1993). Features of emerging action research. *Human Relations*, 46 (2), 275-298.
- García, B.E. et al. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social*. Medellín, Colombia: Departamento de Publicaciones FUNLAM.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. *Research Studies in Education*, 3, 203-218.
- Hult, M. and Lennung, S. (1980). Towards a definition of action research: A note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17, 241-250.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Kock, N. (1997). Negotiating mutually satisfying IS action research topics with organizations: An analysis of Rapoport's initiative dilemma. *Journal of Workplace Learning*, 9 (7), 253-262.

- Noffke, S. E. and Stevenson, R. B. (1995). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York: Teachers' College.
- Schibeci, R.A. and Hickey, R.L. (2003). Dimensions of autonomy: Primary teachers' decisions about involvement in science professional development. *Science Education*, 88, 119-145.
- Singh, V. D (2003). Pedagogy for empowerment. *The Hindu - Online Edition of India's National Newspaper*. Tuesday, Jun 10, 2003. Retrieved August 10, 2007 from <http://www.hinduonnet.com/thehindu/edu/2003/06/10/stories/2003061000030200.htm>
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A methodology for Change and Development*. Glasgow, England: Open University.
- Sullivan, A. M. (2002). Pursuit of goals in partnerships: Empowerment in practice. *AARE The Association of Active Educational Researchers*. December 2002. Retrieved August 2, 2007 from <http://www.aare.edu.au/02pap/sul02098.htm>
- Usma, J. (2007). Teacher autonomy: A systematic review of the concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12 (18), 245-275.

LAS AUTORAS

** Clara Inés Arias es magíster en inglés como segunda lengua, de la Universidad de Hawai'i; profesora asociada de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, e investigadora del Grupo de Investigación-Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), Colciencias, Categoría C. Correo electrónico: clariaspeale@gmail.com

*** María Isabel Restrepo es licenciada en lenguas extranjeras de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, y profesora vinculada como docente investigadora en la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: m.isabelrpo@gmail.com