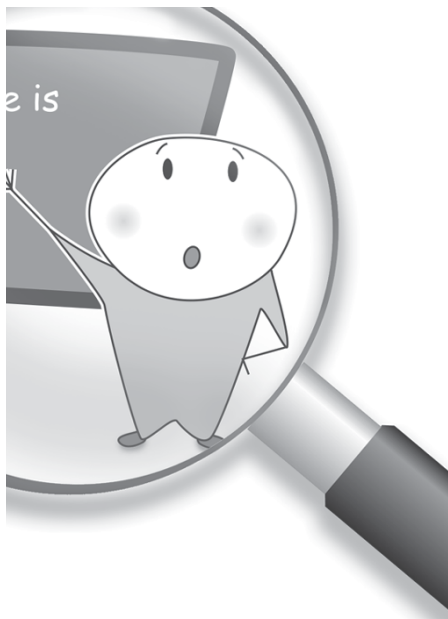


REVISTA Universidad EAFIT
Vol. 41. No. 140. 2005. pp. 9-24

Fundamentación investigativa de los futuros profesores de inglés



Josefina Quintero Corzo

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora Titular y Decana Facultad de Artes y Humanidades Universidad de Caldas, Colombia. Coordinadora del Grupo INACMES (Investigación-acción, currículo y multimedia en la educación superior) categoría A Colciencias. Evaluadora de Pares Externos del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. quinterocj@yahoo.com

Odilia Ramírez Contreras

Licenciada en Lenguas Modernas, estudiante de la Maestría en Didáctica del Inglés. Asesora de práctica educativa en la Universidad de Caldas. Profesora de lenguas extranjeras en el Colegio José Asunción Silva de Manizales. Participante del grupo INACMES categoría A de Colciencias en calidad de estudiante de postgrado. odiliarc@yahoo.com

Recepción: 15 de septiembre de 2005 | Aceptación: 13 de diciembre de 2005

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación-acción, financiado por Colciencias, que pretendía introducir cambios en la práctica educativa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y fue llevado a cabo por un grupo de diez practicantes que se están preparando como futuros profesores en instituciones estatales de la ciudad de Manizales. La observación, la descripción, la reflexión, la experimentación y las nuevas acciones fueron las principales competencias investigativas que permitieron cambios efectivos a los practicantes en su última etapa de formación. La enseñanza y el aprendizaje del inglés requieren ciertas condiciones y la espiral reflexiva en la acción ofrece una teoría y un método para ayudar a crear esas condiciones. Si las instituciones educativas tienen en cuenta la importancia de la investigación-acción en los planes curriculares, podrán formar profesores críticos, autónomos, reflexivos y transformativos.

Palabras Clave

Espiral reflexiva en la acción
Investigación en la práctica educativa
Enseñanza y aprendizaje del inglés

Research foundation and English teachers preparation

Abstract

This article presents the results of an action-research project financed by Colciencias that pretended to introduce changes into the teaching internship of the Modern Languages Licenciante Program at the University of Caldas. The project was carried out with a group of ten internship-teacher who are preparing themselves to be future English teachers in state institutions in Manizales. Observation, description, reflection, experimentation, and new actions, emerged as the main research competences that enabled effective changes in the last learning stage of the internship-teachers. The English class requires certain conditions, and the action-research spiral offers a theory and method that help the creation of these conditions. If education institutions keep in mind the importance of action-research in curricular plans, they will be able to prepare critical, autonomous, reflexive and transformative teachers.

Key words

Action-research cycle
 Research in teaching practicum
 Teaching English
 Learning English

Introducción

En reciente convocatoria financiada por Colciencias, la Universidad de Caldas, en Manizales - Colombia, fue beneficiada con el proyecto Investigación-Acción para iniciar la Formación Científica de Licenciados en Lenguas Modernas. El proyecto forma parte del plan de trabajo del Grupo INACMES (Investigación Acción, Currículo y Multimedia en la Educación Superior), categoría A (2005), en el cual participaron estudiantes de pregrado y de la Maestría en Didáctica del Inglés, como estrategia para promover la investigación formativa en la universidad.

El propósito principal del proyecto consistió en replicar el ciclo de la espiral reflexiva en la acción, con profesores en proceso de formación en la Licenciatura en Lenguas Modernas durante la Práctica Educativa correspondiente al último año del plan de estudios, de tal manera que les permitiera fundamentar su acción, generar alternativas de solución a los problemas inmediatos y mejorar la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas que se proporcionan como campos de práctica de la universidad.

En el artículo se presentan tres objetivos específicos del proyecto: 1) Determinar las transformaciones,

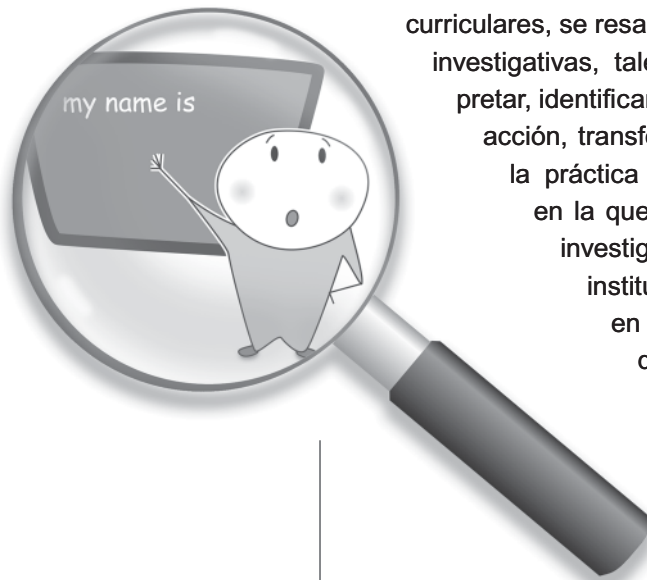
cambios y mejoras que ocurren en las aulas de los futuros profesores (practicantes) en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera cuando aplican el ciclo de la investigación-acción; 2) Explicitar los problemas que reconocen y enfrentan los Licenciados en proceso de formación, al aplicar los ciclos de la investigación-acción y 3) Caracterizar las competencias investigativas desarrolladas por los educadores iniciados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

1. El problema

El problema del proyecto se instala en el paradigma interpretativo transformativo, porque se espera que los futuros Licenciados, a partir del reconocimiento de problemas en el aula, generen cambios inmediatos y efectivos cuando se inician en la enseñanza de la lengua. La pregunta que guió el proyecto se formuló así: ¿De qué manera los educadores iniciados (practicantes de la Licenciatura), comprenden y mejoran el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera al incorporar el ciclo de la espiral reflexiva en la acción? En otras palabras, ¿Qué pasa en el aula de los profesores iniciados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, cuando aplican el ciclo de la espiral reflexiva en la acción?

La necesidad de iniciar la formación científica de los educadores se evidencia en las políticas de reforma educativa (Ley 115 de 1994, Plan Decenal de Educación, Ley 30 de 1992). Evidencias al respecto se leen en investigaciones publicadas, congresos y demás eventos científicos, los cuales concluyen que en Colombia, la formación del nuevo educador debe garantizar el desarrollo de competencias investigativas, éticas y pedagógicas que lo caractericen como un profesional reflexivo y transformativo, que en su desempeño sea capaz de dar sentido a la relación entre investigación, acción y práctica pedagógica.

Por su parte, la Universidad de Caldas está resignificando los planes curriculares, mediante la integración del saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber investigativo, porque el educador en formación debe aprender a mejorar su propia práctica fundamentándose en procesos investigativos. Conviene entonces precisar si la investigación-acción ayuda al futuro Licenciado en Lenguas Modernas a formarse como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de sus experiencias.



Así mismo, en el actual sistema de acreditación de los programas curriculares, se resalta la importancia de desarrollar competencias investigativas, tales como observar, registrar, describir, interpretar, identificar problemas, actuar, reflexionar sobre la propia acción, transformar y escribir las experiencias. De ahí que la práctica educativa de una licenciatura sea la etapa en la que más se hace visible y necesario el proceso investigativo. Esta etapa final se lleva a cabo en instituciones educativas, principalmente estatales, en donde el Licenciado, próximo a graduarse, debe manejar situaciones reales, crear ambientes, modificar rutinas, experimentar técnicas, instrumentos y materiales, inventar estrategias, identificar problemas surgidos de la realidad y perfeccionar sus competencias para desempeñarse, más tarde, como profesional de la educación.

2. La investigación-acción: teoría y método para formar Licenciados

Los modelos vigentes que contribuyen a la formación de profesionales a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998; Kemmis y McTaggart, 1988; Stenhouse, 1996; Ebbutt y Elliott, 1985), se originaron con Lewin (1946), quien creó un método científico de resolución de problemas. Si bien desde su génesis los principios básicos se aplicaron al campo social, de igual manera, en el aula, el

profesor puede introducir cambios y observar sus efectos procurando mejorar su acción. El profesor constantemente está formulando preguntas y respuestas a las situaciones que emergen de la práctica. ¿Qué puedo hacer para mejorar? Es un cuestionamiento que adquiere sentido porque da cabida a la lógica de la investigación-acción, la cual se entiende mediante una serie de decisiones en espiral, sobre la base de ciclos repetitivos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica y evaluación de la efectividad de la acción.

De acuerdo con Stenhouse (1996), la investigación es una indagación sistemática y autocrítica que perfecciona la enseñanza. El profesor constantemente se enfrenta a múltiples problemas que no puede resolver mediante la aplicación de reglas, técnicas o procedimientos rutinarios, mecánicos e irreflexivos. Quien orienta su acción desde la reflexión, reconoce que actúa en un escenario complejo, cambiante y contradictorio, determinado por la interacción de múltiples factores y condiciones, todos ellos comprensibles y transformables. Schön (1998) propone un enfoque que ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula y la formación de profesionales. La reflexión, después de haber actuado o mientras se está actuando, permite al profesional pensar, reorganizar, experimentar y comprobar lo que está haciendo para mejorarlo.

Por sus contribuciones a la comprensión y solución de problemas prácticos inmediatos, la investigación-acción y la reflexión, se reconocen como metodologías de trabajo científico a nivel mundial. En el campo educativo, la validez de sus principios se mantiene, por cuanto:

- Desde su génesis, la investigación acción se emprende para mejorar los entornos sociales, pedagógicos y culturales; a los profesionales en ejercicio les ayuda a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica.
- La investigación-acción permite a los profesores llevar registros sistemáticos en relación con los lenguajes, los discursos, las interacciones, las formas de organización, sus avances y

progresos, así como de las limitaciones que va encontrando.

- Mediante los cuatro momentos característicos de la espiral reflexiva en la acción: planificación, actuación, observación y reflexión, los profesores pueden proponer cambios en los escenarios donde actúan. A la vez que implica a los participantes que experimentan y buscan soluciones, contribuye a la creación de comunidades autocríticas que participan en todas las fases del proceso, resuelven sus propios problemas y se renuevan a sí mismos.

3. Metodología

La metodología del proyecto siguió los ciclos reiterativos de la investigación-acción: observación y descripción de la acción, reflexión sobre esa acción, registros escritos en el diario, puntos de intervención para mejorar, análisis de los cambios observados y así sucesivamente, en continuos ciclos repetitivos pero renovados. El proyecto también asumió las características de un estudio de casos. Se tomó como caso cada curso o grado en el que el practicante enseñó la lengua. Participaron diez practicantes próximos a terminar la Licenciatura, quienes enseñaban el idioma a grupos de 45 estudiantes en promedio, pertenecientes a diez instituciones de educación básica, para un total de diez casos. En correspondencia con el calendario escolar de los colegios, el estudio se realizó durante dos periodos académicos correspondientes al año 2004.

Los instrumentos, técnicas y procedimientos fueron los siguientes:

El diario. Siguiendo la lógica de la espiral reflexiva en la acción, el diario sirvió para realizar los registros tanto del practicante que desarrollaba la clase como de los observadores. La observación era realizada por el asesor de práctica y otro practicante. Desde el comienzo del año, los practicantes se organizaban en grupos de tres como estrategia para intercambiar las clases a observar y eran entrenados en los talleres y

seminarios con guías y materiales elaborados para tal fin. En todos los casos, los registros eran orientados y corregidos por el asesor de práctica respectivo. Después de cada clase, el practicante se reunía con los observadores; los tres describían lo que observaban, comparaban, analizaban las reflexiones y derivaban puntos de intervención o mejoras inmediatas, las cuales se debían implementar en las clases siguientes.

Las filmaciones o grabaciones. Sirvieron para complementar las transcripciones y los registros, tanto de los observadores como las del practicante observado.

La transcripción. Constituyó la fuente real y textual de todo lo que se hablaba en la clase observada. Dos observadores (el asesor y un practicante), ayudados por una filmación o una grabación, diligenciaron la transcripción. A partir de las transcripciones completas y corregidas, el grupo de observadores y el observado, dentro de los cuales se encontraba el asesor de práctica o investigador, cuantificaron las unidades de habla (T units o talking units). Una unidad de habla se refiere a una oración completa, frase o expresión portadora de significado. Las unidades de habla del profesor se marcaron con color rojo y las unidades de habla del estudiante con azul. (Por razones

técnicas, en este artículo no se utilizan colores, pero, como se muestra en las convenciones, se utilizaban símbolos que identificaran lo que hablaba el practicante que estaba enseñando y lo que hablaba el estudiante del colegio que estaba aprendiendo el idioma). Luego se contabilizaron las intervenciones y se hicieron gráficas para fundamentar el análisis.

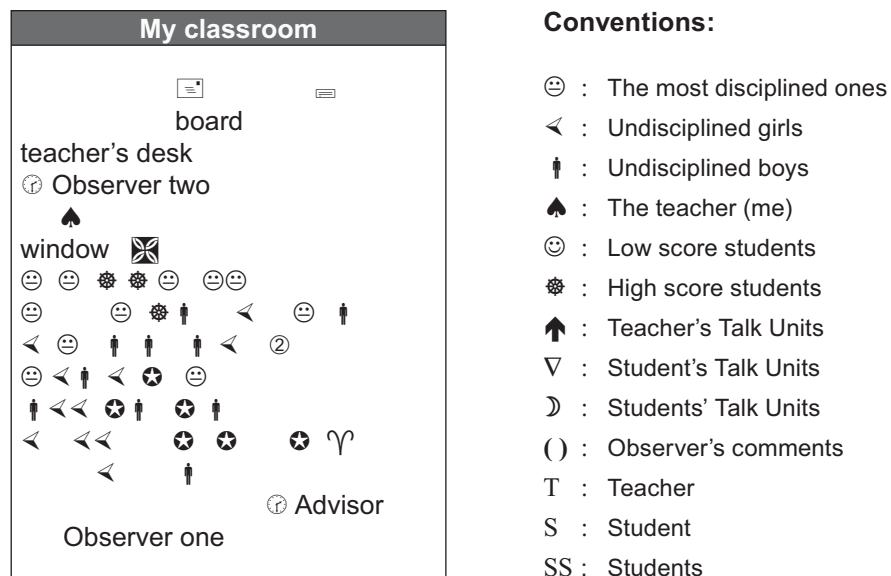
4. Resultados

4.1 Cambios y mejoras del practicante al enseñar el idioma

A partir de la información recolectada en los instrumentos, los practicantes lograron cambios y mejoras en cuanto al uso de la lengua extranjera, la participación de los estudiantes, la organización del aula, los problemas de indisciplina que interferían el aprendizaje y las competencias investigativas que cualificaron su acción. Veamos cómo cada practicante, en su contexto de actuación, aplicó los principios y ciclos de la investigación-acción. Del análisis del extracto de la transcripción (Figura 1) de una clase de lengua extranjera, se derivaron los puntos de intervención y las estrategias para mejorar.

El extracto es tomado textualmente.

Figura 1. Distribución de los estudiantes en una de las clases observadas



April 13/04. 10:30 a.m.

(There's a lot of noise).

T: Good morning boys and girls ↑

SS: Good morning teacher ☺ (Chorus, laughing at the teacher)

T: O.K. Let's see. ↑ Today we are going to talk about... ↑

T: Sit down! Silence! What time is it? ↑

S: Las diez y treinta ∇

T: Muy lindo, en Español! ↑ (scolding the students). Ten Thirty ↑ (She corrects and writes on the board)

S: No, son las diez y treinta y dos ∇

T: What time is it? ↑ ¿Cómo se contesta? ↑

S: Yo contesto: No tengo reloj. ∇

T: Deben contestar con it is... o'clock. Example (She writes It's 10:00 on the board).

Tienen que repasar los números ↑ (when students do not answer correctly, she says "¡Claro! Como no ponen cuidado") ↑. ¿Cuántos minutos tiene una hora? ↑

S: Cincuenta y nueve porque el sesenta no se pronuncia. ∇

T: (She shows different examples on a clock to practice the expression o'clock). Ustedes ponen la hora y los minutos como en Español ↑ pero también pueden decir los minutos, after y la hora ↑ (She writes on the board M+AFTER+H).

T: Claro que es complicado para ustedes. ↑ Mejor usen la primera porque la segunda no es usada en Español. ↑

T: Cuando tengan fifteen ↑ (while she writes number 15 on the board), también pueden decir quarter, ↑ example: Eight fifteen or eight and a quarter ↑ (while she writes 8:15 on the board).

T: Who brought the clocks? ↑

S: Se me dañó ∇

T: Había que traerlo para cuando fuera el tema. ↑ Y es una nota! ↑

T: It's two thirty", ↑

(She shows 1:30 on the clock and says: "it's two thirty". She made a mistake) ↑

S: No teacher, it's one thirty ∇

(Teacher writes on the board. It's one thirty. It's half past one)

T: Estas son las dos formas como pueden decir. ↑ Para ustedes es mejor utilizar los números exactos. ↑

(She observes a group which is not paying attention and says):

T: "Ustedes por qué están durmiendo? ↑

(She continues giving examples on the clock).

S: Teacher, yo quiero decir la hora. ∇

SS: Yo también, yo teacher, yo hice la tarea, yo no la hice, no . ☺

T: No, Ustedes ya han dicho mucho. ↑

S: It's two forty ∇

T: Who wants to say other form? ↑ Los que están diciendo tienen una nota apreciativa. Por ejemplo Cristian. ↑

Ss: Ahhhhhhhhhhhhh! ☺

T: Dictation: What time is it? ↑

Ss: Cómo se escribe time? ☺

T: No lo puedo creer! Está escrito en el tablero ↑

(She writes 8:00-9:15-10:25; She writes on the board before indicating on the clock. She corrects on the board.

Some students did not pay attention: one was polishing the desk with sandpaper, another one was lying on the desk and another one was making little balls with paper).

- T: This is the homework! ↑ La tarea para mañana ↑
 (She writes a list of different examples to say the time on the board).
 Utilizando las formas que les enseñé; ↑ pues, los que pusieron cuidado. ↑
 También deben hacer un diálogo en parejas utilizando la hora ↑
- T: Time is over. See you tomorrow ↑
- Ss: bye, bye ☺
 (She leaves without erasing the board).

Las tablas 1, 2 y 3 presentan la cuantificación del anterior extracto. De las 51 unidades de habla, el 76% era del profesor practicante y el 24% restante era de estudiantes que participaban individualmente o en grupos. Los datos de la transcripción representados en la Gráfica 2 muestran que tanto el practicante como los estudiantes utilizaban más español que inglés.

Tabla 1. Cuantificación de las unidades de habla del profesor y estudiantes

Unidades de habla (T Units)	No.	%
Unidades de habla del profesor	39	76
Unidades de habla del estudiante, individualmente	7	14
Unidades de habla del estudiante, en grupo	5	10
TOTAL unidades de habla	51	100

Tabla 2. Cuantificación de las unidades de habla en inglés y español

Unidades de habla (T Units)	No.	Ejemplos
Unidades de habla del profesor en inglés	14	Good morning↑ Sit down! Silence! What time is it?,
Unidades de habla del profesor en español.	24	Muy lindo, en Español! ↑; Cómo se contesta? ↑,
Unidades de habla del estudiante en inglés	4	Good morning teacher ☺;
Unidades de habla del estudiante en español	9	Las diez y treinta∇; No, son las diez y treinta y dos ∇; Yo contesto: No tengo. ∇
TOTAL	51	

Figura 2. Porcentajes correspondientes a las unidades de habla en inglés y español

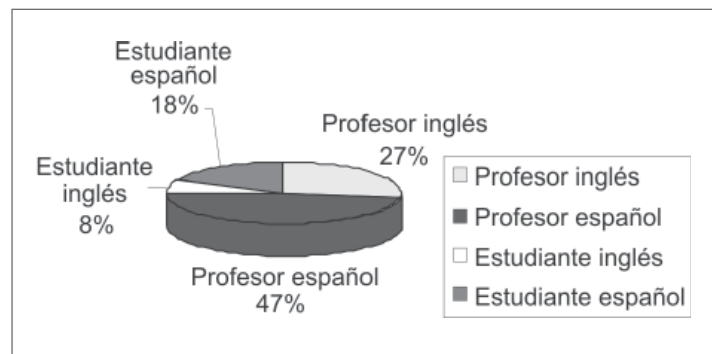
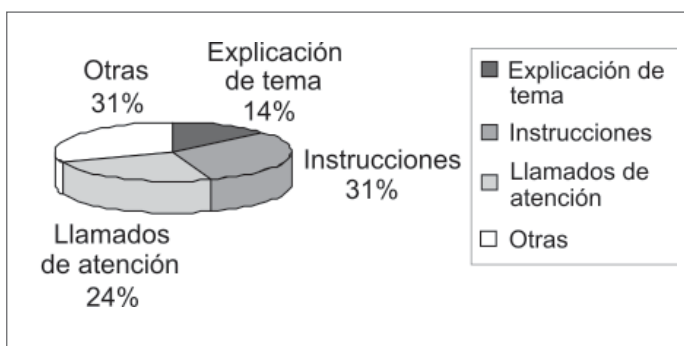


Tabla 3. Unidades de habla correspondientes a explicaciones del tema, instrucciones, llamados de atención, saludo y despedida

Unidades de habla (T Units)	No.	Ejemplos
Unidades de habla que son explicaciones del tema	7	Today we are going to talk about...↑
Unidades de habla que son instrucciones	16	Deben hacer un diálogo en parejas utilizando la hora; ↑ Estas son las dos formas como pueden decir. ↑
Unidades de habla que son llamados de atención al estudiante,	12	No lo puedo creer! Está escrito en el tablero. ↑
Otras unidades de habla	16	Bye bye. ∇ Había que traerlo para cuando fuera el tema. ↑ Y es una nota! ↑ Teacher, yo quiero decir la hora. ∇
TOTAL	51	

Figura 3. Porcentaje de unidades de habla correspondientes a explicaciones del tema, instrucciones, llamados de atención

4.2 Más inglés y menos español

Las tablas y figuras de la transcripción muestran que el profesor habló tres veces más que los estudiantes (76% - 24%) y, proporcionalmente, según la Figura 2, el doble de las unidades de habla fueron en español (47% - 27%). Los estudiantes hablaron más en español que en inglés (18% - 8%); sólo pronunciaron cuatro unidades de habla en inglés: “teacher; Good morning teacher; it’s one thirty; by, by”. La reacción del practicante observado fue espontánea pero sorprendente: “Por lo que observo en la Figura 2, yo estoy hablando casi todo el tiempo. El 76% de las unidades de habla son mías y de este porcentaje, el 47% lo dije en español. No permití hablar a mis estudiantes, pues estos sólo hablaron el 26% (si sumo el 8% de las unidades de habla en inglés más el 18%)

en español. Esto no me parece bien porque ellos deben imaginar y crear, con mayor razón tratándose de una clase de lengua, donde se deben integrar las cuatro habilidades: listening, speaking, reading and writing” (Marzo 25/04).

En las primeras semanas, los practicantes manifestaron que el bajo porcentaje de inglés, en comparación con el español, se debía a varias razones: sobre todo, porque los estudiantes no entendían y perdían demasiado tiempo tratando de transmitir el mensaje o de dar la instrucción correspondiente; porque las explicaciones, instrucciones y uso total del idioma extranjero se debía hacer en los grados superiores; porque los profesores experimentados en los colegios, estaban acostumbrados a desarrollar su clase en la lengua materna. Posteriormente, a partir de sus

propias reflexiones y de las reflexiones compartidas entre ellos mismos, los practicantes idearon y experimentaron estrategias para incrementar el uso del inglés y para que sus estudiantes no dijeran sólo monosílabos:

“Estoy segura que ellos sí me entienden porque todo lo que hablo lo traducen. Creo que mediante los materiales visuales los estudiantes me entienden mejor. Por ejemplo, he llevado al salón carteles con expresiones de la vida cotidiana, tales como ‘What did you say?’, ‘I don’t understand’, ‘How do you say this in English?’” (Abril 12/04).

Otro practicante tomó la iniciativa de ir introduciendo poco a poco frases sencillas e instrucciones que no necesitaban explicaciones largas, y que fueron entendidas directamente mediante mímica o material real. Por ejemplo, inició con commands que el estudiante pudo hacer en el salón, tales como “open the door, close the door” y directamente abría y cerraba la puerta. Meses después, se encontraban reflexiones en los diarios como éstas:

“Es sencillo. He tenido clases donde no utilizo el español, aún en los primeros grados. Temas como los planetas, los animales de la granja, las frutas, ayudados con juegos, canciones y mímica, no necesitan del español y los estudiantes los aprenden fácilmente. Los versos de las canciones sí que fueron efectivos” (Mayo 28/04).

A partir de la cuantificación de unidades de habla en las transcripciones, los practicantes obtuvieron datos exactos que les permitieron corroborar que en sus clases hablaban la mayor parte del tiempo, en comparación con lo que hablaban sus estudiantes. Además de hablar poco, no todos participaban. Así mismo, los datos de la Tabla 3 y de la Figura 3 ofrecieron elementos importantes para mejorar las clases. El practicante reconoció que invertía mucho tiempo llamando la atención al grupo (24%), dando instrucciones (31%) y sólo el 14% del habla lo dedicaba para trabajar el tema. El practicante

mismo logró precisar acciones realizables y metas alcanzables para modificar esos porcentajes.

4.3 Incrementar la participación

Los practicantes seguían detectando puntos débiles durante su proceso de enseñanza, para convertirlos en puntos de intervención. Al analizar su transcripción, un practicante dijo “¡uf!, pero sólo cinco participaron activamente”. Como puntos de intervención para que los estudiantes participen más, “me propongo no repetir tantas veces la misma instrucción, formular más preguntas, continuar perfeccionando la mímica y los estímulos no lingüísticos, porque esto ayuda a que mi clase sea dinámica y creativa, como yo la deseo. Sé que debo ir poco a poco, pero de alguna manera tendré que hacerlo. Mañana lograré que de los cuarenta estudiantes que no participan, por lo menos se animen diez, y así gradualmente” (Marzo 18/04).

En el diario de la semana siguiente aparecieron anotaciones con respecto a ese punto de intervención. Al principio, el practicante ensayó con preguntas directas, pero esto no le dio buenos resultados. Luego ensayó sentando a un alumno con una alumna, y descubrió que a ellos sí les gustaba trabajar con ellas, pero a ellas no les gustaba trabajar con ellos. Siguió buscando y ensayando, hasta cuando descubrió que unos no participaban porque no tenían vocabulario suficiente. Otros, aunque querían hablar, no lo hacían porque los demás se burlaban. Otros simplemente no participaban porque no entendían. Otros no participaban porque el profesor siempre tenía en cuenta a quienes levantaban la mano; entonces, “los demás no hacemos falta”, fue la respuesta de uno de los estudiantes que no participaba.

En la siguiente muestra de un diario, se evidenció el ciclo de la espiral reflexiva. La practicante describió la manera como estaba desarrollando las expresiones *How Many, There is/are*. Luego observó que sus estudiantes no estaban participando y se preocupó porque no desarrollaban la actividad. Dos estudiantes discutían por querer sentarse

en la misma silla, mientras que otros estaban hablando del partido. Ella intervino la situación llamándoles la atención, tratando de formularles las preguntas con el tema del fútbol. En un registro anterior se propuso no regañar a sus estudiantes, no retirarlos de clase ni calificarles mal. Tampoco era conveniente anotarlos en el cuaderno de disciplina o hacerles el seguimiento reglamentario del colegio, puesto que, según ella, son medidas punitivas más que formativas. El tema del fútbol fue el mejor pretexto para trabajar *How Many, There is/are* y lograr la participación. Luego la practicante describió el comportamiento agresivo

de tres estudiantes y manifestó nuevamente su preocupación porque no encontraba mejores estrategias para lograr su participación.

No obstante, esta practicante ha avanzado en sus competencias de observación, en sus reflexiones, en la identificación de los problemas que afectan su clase y, sobre todo, ha asumido una actitud para enfrentarlos y seguir buscando estrategias para incrementar la participación. Veamos primero el texto original de una parte de la transcripción, y a continuación el registro en el diario:

- T: Good morning ... Good morning (in a loud voice because nobody answers)
- SS: Good morning teacher (Chorus, laughing at the teacher)
- T: O.K. Let's see. Today we are going to talk about quantity. Remember the expressions How many and How much? Recuerdan las expresiones?
- SS: Cuántos...
- T: O.K. Cuántos y cuánto. Please, Julián, Julián, Cristian, por favor, por qué están peleando?
- S: Dígale que no se meta conmigo.
- T: O.K. How many and How much (writing on the board)
- S: Cuántos puntos hicieron....no... no... el mejor goleador (students talking about soccer games)
- T: Please, please, pay attention.
- S: Sí, sí.
- T: O.K. How many players are there in Once Caldas?
- SS: Cuántos juegan en el Once? (different translations at the same time)
- T: How many soccer players are there in Once Caldas? Five, six, seven...
- SS: Ah ya, cuántos jugadores hay en el Once...
- T: Well, Alicia, how many subjects do you study?
- S: No le entiendo profesora (In desperation)
- T: How many subjects, Mathematics, English, Geography, do you study?
- SS: Mucha bruta, que cuantas áreas estudia.
- S: English, Spanish, Sociales, Matemáticas (counting with fingers), trece.

DIARY – ENTRY. Date: June 3 – 2004 Time: 11:40 – 1:00 p.m. Level: eighth grade

Today, we had a class in which we were supposed to practice the expressions How Many, There is/are with numbers; I was concerned because in the last class I noticed that my students did not talk as much as I expected and today it was somehow difficult to have the students concentrate on the activity. Some students were fighting for a chair and others were talking about their next soccer game. I tried to call their attention asking questions about the activity, for example, how many players

are there in your team? or How many players are there in Once Caldas? They finally got interested and participated in the exercise very actively. They recalled and understood the topic (How much/many and Is/are there), their linguistic production is good although they paid more attention to what their classmates were doing than to what they were supposed to do. I identified three main cases in which I need to work more to help them overcome their socialization problems; they are B, E, and P. These students are very aggressive when talking to their partners and they insult people when they do not like something. P is a very serious case in my classes of English because he does absolutely nothing. I do not find anything to call his attention and when I ask him to work he just tells me that it is not of my business: "Ah, yo no entiendo nada de eso, déjeme, déjeme". This is something I need to work on hard.

Las clases de inglés de los practicantes, poco a poco iban mejorando en cuanto a la participación. Si una estrategia no funcionaba, buscaban otra. "He aprendido a detallar quiénes son mis estudiantes. Quiénes están mejor ubicados, quiénes hablan más. Debo tener más cuidado con el tiempo. No basta con decir 'mi clase fue buena o mi clase fue mala, ¿pero de cuáles recursos me valgo para lograrlo?" (Junio 6/2004).

Los practicantes, conscientes de que pronto se graduarían como profesores de inglés, se preguntaban, buscaban significados, causas y consecuencias. ¿Por qué no participan, a qué se debe que los profesores hablen más que los alumnos, por qué siempre hablan los mismos? Planearon más trabajo en grupo, llevaron ejercicios interactivos y aplicaron actividades comunicativas para negociar significados, incrementar la escucha y representar pequeños diálogos.

4.4 Diferentes formas de desarrollar el tema

Una practicante comparó los resultados de su clase con lo que aprendió en la universidad para enseñar el idioma. Las habilidades comunicativas listening, speaking, reading and writing se deben dar en forma integrada y los temas contex-

tualizados (Nunan, 1997). Sus reflexiones dejan ver su insatisfacción porque las actividades eran repetitivas y memorísticas, y no cumplían con las características del enfoque comunicativo.

What are you wearing? Fue una clase sobre las regiones, la gente y sus vestidos típicos, con el propósito de desarrollar el tema dentro de un contexto cultural. Aunque el plan de clase, los materiales, actividades y enfoque comunicativo fueron muy bien elaborados, la transcripción muestra que la practicante sigue utilizando mucho el español y aún no está satisfecha con la disciplina. Sus reflexiones indican que seguirá ensayando estrategias hasta mejorar estos problemas.

En el registro del diario se lee que, al final de la clase, los alumnos se mostraron motivados y se involucraron con entusiasmo en el desarrollo de la guía. Primero, ubicaron las regiones en el mapa; luego, describieron las prendas de vestir de cada región. El poncho y el carriel en la zona paisa; las alpargatas en Los Llanos; la corbata y el vestido de paño en la zona central andina; el sweater, la bufanda y artículos de cuero en Pasto; el vestido de baño y las sandalias en La Costa. Escribieron el vocabulario, colorearon el mapa y las prendas y dramatizaron diálogos con las prendas típicas de cada región.

June 6/04. 11:30 am.

(The teacher moves around checking the students' homework).

T: Digamos... de dónde son ellos?

S: De La Costa (Teacher explains the exercise in Spanish). Profe, venga.

T: Señor... (with a very friendly intonation) T (Goes to another student). Ahora va a describir la ropa típica de cada región. Cómo se visten... Bueno, ustedes, a ver... (goes back to the group of students who

didn't come last class and explains the exercise to them). Bueno, entonces ustedes van a empezar, terminan el mapa.... Ahí está la ropa. Digamos... por acá es donde hace mucho frío... entonces van a empezar... miren... bueno, entonces van a observar los dibujos y van a poner los nombres a la ropa. Miren la cartelera: jeans, jacket, belt, tie... (pointing at the clothes in a poster on the board)

S: Profe, la corbata, la correa (pointing at a piece of clothing on the poster)

T: Qué? ...ésta? Tie, belt ... (Points at the belt and with body language explains what it is). La correa.

SS: Teacher, no veo...

T: Sí, por eso, trabajen acá; aquí para hacerles la explicación a todos.

T: Acá está la descripción del vestido... pink, (points at the face of the student). La falda...

S: Sí, Boyacá people... are wearing ruana.

T: Sí, vea, lo pueden hacer de dos formas, escriben el nombre acá debajito. (Shows and explains the exercise on the paper)

SS: Teacher. (Some students making noise). Gente paisa, paisa, paisa...

T: Bueno, pantalón...

S: ¿Pantalón?

T: Bueno... es un paisa, pero un paisa paisa de carriel, poncho...

S: (Body language to show the possible description)

En las reflexiones registradas en los diarios, se leía que, aunque los practicantes se esforzaban por planear una buena clase, a la hora de ejecutarla no les resultaba bien. Aunque se esforzaron por utilizar materiales variados, tales como ayudas audiovisuales, videos y canciones, el desarrollo de los temas se enfocaba más en ejercicios y actividades escritas. Por ejemplo, completar espacios, traducir textos, escribir una lista de frases, escribir diálogos, desarrollar sopas de letras, crucigramas, entre otros. Después de reflexionar sobre los resultados, surgieron puntos de intervención, como aumentar las actividades de práctica y producción, y hacer actividades frecuentes de refuerzo (review). En algunas ocasiones los practicantes tuvieron que mejorar el plan de clase, para continuar el tema explicado en la clase anterior.

"I brought a lot of colourful materials. They liked them so much that they asked me to lend them so they had a model to draw with. This way the students were concentrated, sharing with the others and producing

original ideas. I tried to take the tape recorder to each class so that when they were very noisy I immediately played the cassette where upon, they got organised and listened to it carefully. This was a really good tool since they all were very attentive and happy". (June 8/04. 11:30 am).

4.5 Organización del aula para controlar la disciplina y favorecer el aprendizaje

Como se observa en la Figura 1 de la transcripción, la distribución de los estudiantes era desordenada. Los estudiantes solían sentarse indistintamente, lo cual facilitaba el ambiente para no prestar atención, para charlar y para hacer chistes que interferían. En la clase observada ese día, todos se ubicaron en la parte izquierda y dejaron la mitad del aula vacía. Los estudiantes de más alto rendimiento se sentaron junto al tablero y los demás, en grupos espontáneos. Una practicante que enseñaba inglés en 6° grado, narró así las experiencias que enfrentó con la indisciplina:

DIARY – ENTRY. Date: July 3 – 2004 Time: 7:00 am. Level: Sixth grade

In sixth grade I could observe this was an active group; but I did not think the students there were so undisciplined. I, the teacher-trainee, have to face children of 6th grade and what is even more difficult: I have to catch their attention towards the class. I can detect the ones who are the most undisciplined and who are the negative kind of leaders in the group because when they start doing something (playing with a paper ball, running inside the classroom, going to the last part of the classroom, etcetera) almost all the rest of the group follows them so they obtain the class' attention very easily. Sixth grade is motivated, but the extremely noisy behavior they adopt sometimes makes the English classes a very difficult space for learning. For example, we are developing an oral exercise or a dialogue, they do not pay attention, they make a lot of noise, as a result they do not understand the exercises they should do.

It is in that moment that the big question came to my mind: I felt that something was wrong. What do I want and need to change? Is it the language? Is it me? Is it the group? Is it discipline or motivation? ¿How can I handle them so that my class is developed in the best way? But I needed to organize my classes in a different way each time.

Lo importante, en el proceso formativo, era ver el progreso y la manera como lo registraban en los diarios. Al describir las clases, transcribirlas y reflexionarlas, se encontraban cada vez más focos de interés para cambiar las actuaciones, a partir de ensayos permanentes, cuyos resultados llevaban a nuevas reflexiones. “Es como una cadena, un descubrimiento lleva a otro”. Ejemplo, al indagar sobre la falta de participación en los ejercicios orales, se descubrió la aceptación de las niñas por parte de los niños y el rechazo de las niñas hacia los niños.

También descubrieron momentos y espacios del aula, y compararon cuáles formas de actuar eran más efectivas que otras. Por ejemplo, dejaron de

permanecer largo tiempo junto al tablero porque reconocieron que esta estrategia se volvía monótona y era un momento propicio para generar indisciplina. En cambio, recorrer el salón revisando el trabajo en grupo evitaba que los estudiantes hicieran tareas de otras materias. Finalmente, observaron que los estudiantes permanecían más tiempo trabajando en sus puestos y las conductas disruptivas, como gritar, charlar en voz alta y molestar al compañero, disminuyeron notablemente.

“At this point I started to observe in more detail the specific behaviours of the most undisciplined students; with these bases I would be able to create some strategies which I would use in every class that would help me to control them and put them in favour of the classes. It was not an easy job to find them, but I implemented the following” (July 5th).

“Looking for strategies to control undisciplined students. I gave each student a sheet, they drew their favorite food. I gave them some vinyl so that they could paint their drawings. First it was good, they were so interested in developing the activity, they were very motivated but after a while they were playing, painting the faces and clothes of their classmates and in a great disorder making a lot of noise. I tried to call their attention several times by telling them ‘please, pay attention, listen to what I am saying, what is happening there, do not fight’. But it did not work so I had to take away the vinyl in order to control them a little. They did not want to be quiet so I played the tape recorder with a song and they immediately sat down on their own places listening carefully to the song. Later, they were very happy, they enjoyed the lyrics. They got really concentrated on it. After that I gave them a copy in which they had to write some phrases to verify comprehension. At that time they were working well (July 29th).

En la etapa final del proceso, los practicantes no solamente narraban los momentos difíciles o los hechos significativos, sino que lograron afianzar competencias para organizar listados de problemas

y posibles soluciones a partir de la experiencia reflexionada. El siguiente listado de estrategias fue tomado de los diarios de los practicantes en su intento de experimentar diferentes maneras de controlar el orden, la disciplina, la participación y el desarrollo de los temas:

- *Being better at explanations*
- *Organizing better the development of the class*
- *Giving a lot of work to students*
- *Preparing good material for classes*
- *Explaining the exercises very well before making students move*
- *Putting conditions before each exercise where they should speak or move*
- *Giving responsibilities into the classroom*
- *Changing the activities continuously*
- *Getting a serious attitude as a teacher*
- *Walking around the classroom*
- *Speaking louder*
- *Giving the students activities that require concentration*
- *Using visual materials which get their attention*
- *Using writing and listening skills more frequently*

4.6 Avances en el lenguaje investigativo de los practicantes

La investigación se hacía unida a la enseñanza, porque a medida que el educador iniciado (practicante) estaba aprendiendo a enseñar, identificaba situaciones para mejorar, interpretaba y daba respuesta a problemas reales. En las últimas páginas de los diarios se leían indicadores de éxito, como los siguientes:

El practicante se reconoció como un profesor novato que logró involucrarse en procesos investigativos y deseó compartir la experiencia con otros practicantes que podían estar aprendiendo a

enseñar sin fundamentos investigativos.

"I'm one of those novice teachers who have received this preparation; I want to share with you what a teaching practicum in English looks like, from the point of view of someone who has been involved in a research-process formation. Besides this, I give some impressions on what I have observed about the English classroom, after this first approach to an educational institution, playing the role of a teacher" (November 19th).

El practicante expresó con propiedad lo que significó para él trabajar en un colegio público con adolescentes, quienes no son fáciles de manejar, pero durante la práctica, la investigación le ayudó a enriquecer su potencial como futuro profesor. Comprendió que cada situación en el aula es única y merece atención particular. ¿Cómo afrontarla?

"All along this research process I have learnt to be more aware about the context one is working in. From the little actions one can analyse a lot of things and get to find solutions to a big problem. I am sure this work has helped me to grow as a person, I have proved myself working with teenagers, they are not easy to handle and I am sure that day by day during this practice I enriched the long way to become a real teacher" (October 14th).

"There are not only one way on how to deal with behavioral problems in the classroom. Each situation that may arise in the classroom is unique and happens in real time and specific conditions. How then to respond to trouble in the classroom"? (November 10th).

El lenguaje de los practicantes también se fue perfeccionando a medida que la espiral reflexiva se iba convirtiendo en parte inherente a su proceso de enseñanza. Con propiedad y acierto, reafirmaron que la investigación formó parte de la enseñanza, y que la observación, la reflexión, la pregunta, la planeación y la toma de decisiones son competencias que continuamente el profesor necesita en su quehacer. Así mismo, se refirieron a

la importancia de escribir lo que observaban, como base para la retroalimentación de su proceso, y especialmente se sintieron preparados para replicar este proceso cuando, en un futuro próximo, trabajen en una escuela, donde además de enseñar se debe vivir un ambiente de comprensión, tolerancia y fraternidad entre profesores y estudiantes. El aula de inglés, debe permitirlo.

“Concerning action-research, I can say that it is possible to learn research processes while learning to teach. The teaching-learning process is linked to the reflective circle:

observing, questioning, reflecting, decision-making, planning, reflecting, writing and beginning again” (November 10th).

“I have shown through what I have written that I have formulated a personal and coherent account of the implications for my future as teacher, faced with the potential of having to deal with my classroom. Above all, education is an act of love, comprehension, tolerance and tenderness” (November 18th).

Conclusiones

La pregunta que guió el proyecto, permitió mirar cómo los futuros profesores de lenguas aprenden a enseñar y a investigar en la etapa final de su proceso formativo en la Universidad. Los principios y métodos de la investigación-acción son aplicables en el aula y ofrecen una vía para iniciar la formación científica de los educadores, en nuestro caso, los Licenciados en Lenguas Modernas, porque se logró comprender lo que sucede en el aula de los profesores iniciados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, cuando aplican el ciclo de la espiral reflexiva en la acción.

Se puede afirmar que el Licenciado en proceso de formación, comprende, reflexiona y transforma su práctica fundamentado en el ciclo de la espiral reflexiva en la acción. Es posible iniciar la formación del futuro Licenciado en Lenguas Modernas, en la perspectiva de un profesional reflexivo, autónomo que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de la problemática cotidiana, con el propósito de mejorar su propia práctica.

Cuando los Licenciados en formación empiezan a comprender que el ciclo de la espiral reflexiva en la acción, les sirve para generar cambios y mejoras en sus clases, comienzan simultáneamente a desarrollar nuevas competencias, tales como observar, reflexionar, registrar, analizar, preguntar, ensayar y escribir, todas ellas orientadas a transformar la realidad del aula donde ellos enseñan y sus estudiantes aprenden la lengua. El diario adquiere sentido, porque se idean formas creativas de registrar las vivencias de su práctica, y en todas ellas se evidencia el ciclo de la espiral reflexiva: detectar un problema, prever las acciones para intervenirlo, realizar esas acciones, observar lo que pasa, volver a registrar en los diarios, reflexionar, interpretar y generar nuevas acciones mejoradoras, es una cadena interminable.

De esta manera, los programas de formación de Licenciados en Lenguas, encuentran en esta investigación una vía para aprender a enseñar y a investigar simultáneamente. El impacto de este proyecto puede trascender a otros programas de Licenciatura, a otras áreas del conocimiento, a otras instituciones de educación básica que se proporcionan como campos de práctica; a profesores de lenguas ya experimentados, a semilleros de investigación y a practicantes de nuevas promociones, siempre y cuando admitan que los cambios y mejoras de la acción educativa se logran mediante procesos investigativos, para lo cual el ciclo de la espiral reflexiva en la acción ofrece una teoría y un método aplicable en las aulas.

Bibliografía

Ebbutt, D. y Elliott, J. (1985). "¿Por qué deben investigar los profesores?" En: *La Investigación Acción en Educación. Colecciones Pedagogía (manuales)*. Madrid: Morata.

Lewin, K. (1946). "Action Research and Minority Problems". En: *Journal of Social Issues*, 2. New York.

Kemmis, S. y R., McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1999). *Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares, Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá.

Nunan, D. (1997). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.