

Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas

*Margarita María López P.
Carmen Tulia Zuluaga C.
Universidad de Caldas*

Resumen

Mediante el presente artículo las autoras pretenden compartir con los lectores las experiencias investigativas de asesores y estudiantes del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, durante la etapa de Práctica Profesional Educativa. Se relatan los logros obtenidos a través del trabajo de investigación titulado "Investigación-Acción para Iniciar la Formación Científica de Licenciados en Lenguas Modernas", patrocinado por COLCIENCIAS y ejecutado durante los años 2004-2005. Se describen además los efectos del proceso de investigación que desarrollan los investigadores en formación, tanto en su quehacer pedagógico como en el disciplinario.

Palabras clave: *investigación-acción, formación de profesores de idiomas, competencia comunicativa, competencia pedagógica, competencia investigativa*

Abstract

In this article the authors share the process and experience they had with the student teachers of the Modern Languages program at the University of Caldas. They describe the achievements obtained in the development of the work: "The Research and Scientific Formation of the Student-Teachers in the Modern Language Program at the University of Caldas," sponsored by COLCIENCIAS and carried out from 2004-2005. The effects of the research process undertaken by the student teachers as well as the pedagogical and language achievements are mentioned.

Key words: *action research, language teacher training, communicative competence, pedagogical skills, research skills*

Introducción

Con el fin de cualificar el perfil del egresado del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, el subgrupo Investigación-Acción en la Práctica Educativa (INACPRE) registrado en Colciencias como parte del grupo Investigación-Acción, Currículo y Multimedia (INACMES) ha logrado involucrar a los practicantes en procesos de investigación que permiten solucionar problemas en el aula con los cuales frecuentemente se enfrentan los maestros.

Como formadores de educadores es indispensable estar atentos a los requerimientos de las políticas de reforma educativa que proponen al nuevo educador desarrollar competencias científicas, éticas y pedagógicas que lo caractericen como profesional reflexivo y transformativo; igualmente, se sugiere que su formación contemple la relación entre investigación, conocimiento, acción y práctica pedagógica.

Las competencias que debe desarrollar el educador en proceso de formación, se adquieren de manera progresiva desde el momento en que los formadores de educadores guían a los docentes practicantes en la toma de decisiones, en la reflexión sobre los diferentes procesos dentro y fuera del aula; y les enseñan a ser más críticos con ellos mismos y a analizar diferentes situaciones, efectos y repercusiones. De ahí que cuando deban asumir responsabilidades serias, como aquellas con las que se enfrentan al momento de iniciar la Práctica Educativa, puedan tener unas bases sólidas para ejecutar acciones que redunden en beneficio de sus estudiantes, de su desarrollo profesional, de las instituciones educativas y de la educación misma.

1. Planteamiento del problema

El practicante-docente próximo a graduarse, al iniciarse como educador, se enfrenta con las responsabilidades que conlleva la práctica educativa. En esta etapa debe comenzar a relacionar la teoría con la práctica, pero sus bases pedagógicas,

metodológicas e investigativas para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, aún no están lo suficientemente sólidas. Este período de transición es difícil puesto que debe manejar situaciones inciertas y desconocidas, crear y modificar ambientes y rutinas, inventar estrategias, diseñar procedimientos, tareas y recursos, identificar problemas surgidos de la realidad, participar en la ejecución de proyectos educativos y perfeccionar sus competencias para desempeñarse como profesional de la educación. Todas estas responsabilidades lo confunden y, en ocasiones, lo hacen sentir inseguro e incapaz de responder a las exigencias del ejercicio docente. Debe comenzar entonces a experimentar, a procesar y a sistematizar la información de su primera experiencia docente. Por ello, la función del asesor es fundamental, ya que con su apoyo y acompañamiento se realiza una labor de coaprendizaje, mediante la cual el docente-investigador iniciado, reflexiona, plantea soluciones, observa, analiza y planea acciones nuevamente para despejar sus interrogantes.

2. Metodología

El trabajo “Investigación-acción para iniciar la formación científica de licenciados en Lenguas Modernas” se inscribe en el paradigma interpretativo y transformativo de la investigación-acción, porque a lo largo del proceso se logra generar cambios inmediatos y efectivos en la acción de profesores iniciados, a la vez que se desarrolla la habilidad de construir saber pedagógico.

Durante la ejecución del trabajo, las investigadoras observan cómo desde el desarrollo curricular se aprende y se enseña a investigar a los educadores en proceso de formación, y a sustentar que la investigación-acción ofrece principios y métodos aplicables para iniciar la formación científica de los educadores, en este caso, los Licenciados en Lenguas Modernas.

Para efectos de este trabajo, se contó con la participación de un semillero de jóvenes investigadores, conformado por ocho practicantes, quienes durante el último año de estudios en la Universidad —semestres nueve y diez— desarrollaron su Práctica Educativa en instituciones oficiales de Educación Básica y

Media Vocacional. Se contó además con la participación de un grupo de siete asesoras, conformado por cuatro docentes de planta, adscritas al Departamento de Lenguas y Literatura; una docente de planta, adscrita al Departamento de Estudios Educativos; una docente ocasional de tiempo completo, adscrita al Departamento de Lenguas y Literatura y una docente ocasional de tiempo completo, adscrita al Departamento de Estudios Educativos.

Cada asesora tuvo a su cargo un practicante, excepto una de ellas quien tuvo a su cargo dos practicantes. Las asesoras hicieron un seguimiento durante un año al grupo de jóvenes investigadores, período durante el cual desarrollaron sus Prácticas Educativas. El proceso de seguimiento se llevó a cabo en cuatro momentos: momento uno, observación de clases en el Centro Educativo, donde cada practicante ejercía su labor docente; momento dos, sesiones de asesoría semanales; momento tres, jornadas académicas; y momento cuatro, reuniones periódicas. Durante el primer momento, el de la observación, la información se recogió mediante registros naturales (video y audio) o narrativos (notas de observación). Estos registros se constituyeron en la radiografía de la clase, pues permitieron consignar los acontecimientos lingüísticos y no lingüísticos tal como ocurrían en el lenguaje textual de los discursos, los tonos, los ritmos y las pausas.

Las observaciones de clase se validaron también con la participación del docente de la institución o con un observador externo que en ocasiones era otro practicante. Se recurrió a la técnica de la triangulación mediante la cual se comparaba la información obtenida por los tres observadores. Luego se analizaban aspectos importantes tales como interacciones pedagógicas, habilidades comunicativas, actitud de los estudiantes, actitud del practicante, manejo de grupo, recursos didácticos y categorías verbales y no verbales, entre otros.

En el segundo momento, el de las sesiones de asesoría, se compartió con los practicantes la información obtenida durante cada observación de clase. Este momento se aprovechó para discutir los aciertos y los desaciertos del desarrollo de la clase y proponer cambios y mejoras que permitieran dinamizar los

procesos. Las sesiones de asesoría no sólo sirvieron para ofrecerle al practicante información de retorno con relación a su práctica pedagógica, sino que también se convirtieron en un espacio para orientarlos en el desarrollo de sus proyectos de investigación. Para la ejecución de éstos, se les apoyó en el discernimiento del tema a investigar y se les guió para que pudieran identificar las variables que emergían a partir de la información registrada en sus diarios de campo. Así mismo, las asesoras orientaron a los practicantes en la estructuración del proyecto, al análisis de datos y en ocasiones les recomendaron bibliografía que les sirviera de referente teórico.

Durante el tercer momento, el de las jornadas académicas, las asesoras prepararon talleres para fortalecer el desarrollo de las competencias investigativas, los cuales serían desarrollados durante las jornadas académicas programadas desde la coordinación de la Práctica Educativa. Estas jornadas se ofrecen cada dos meses y tienen una duración de cuatro horas cada una. Se incluyen temas tales como: manejo de instrumentos, estructuración del marco teórico, análisis de datos y estructuración del proyecto entre otros.

En el cuarto momento, el de las reuniones periódicas, las asesoras evaluaron a los practicantes, socializaron los avances de los jóvenes investigadores y sugirieron actividades para ser incluidas en las subsiguientes jornadas académicas.

Finalmente, una vez ejecutados los cuatro momentos y sistematizada la información, las asesoras procedieron a realizar la interpretación y análisis de los resultados, con el fin de elaborar el informe final de la investigación.

3. Objetivos

Generar alternativas de solución a problemas inmediatos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones de Educación Básica, en correspondencia con la reforma educativa colombiana en el proceso de formación en la Licenciatura de Lenguas Modernas durante el desarrollo de sus Prácticas Educativas.

Además se plantearon los siguientes **objetivos específicos**:

- Determinar cuáles son las transformaciones, cambios y mejoras que ocurren en las aulas de los profesores iniciados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, como consecuencia de la aplicación del ciclo de la investigación-acción.
- Categorizar el tipo de conocimiento que generan los Licenciados en proceso de formación, cuando se enfrentan a problemas pedagógicos y aplican investigación-acción a su propia práctica.
- Propiciar ambientes de aprendizaje en las aulas escolares, para desarrollar competencias investigativas y pedagógicas, a partir de la experiencia como educadores iniciados en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

4. Análisis y resultados

4.1 Impacto de la formación investigativa

Al iniciar su labor docente, los practicantes identifican problemas, analizan y reflexionan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de lenguas, establecen puntos de intervención, aportan ideas y proponen innovaciones, cambios y mejoras que permitan dinamizar tales procesos. De esta manera, se comprueba que los practicantes docentes no sólo logran cualificar su quehacer, sino que a través de su práctica pedagógica involucran a sus alumnos con el fin de que éstos se apropien de su conocimiento y mejoren su motivación hacia el aprendizaje de las lenguas. Así mismo, su labor como docente-investigador ejerce un *efecto multiplicador* al compartir con los docentes de las instituciones, las experiencias de aprendizaje e investigativas obtenidas en el desarrollo de su práctica. Esto se hace evidente al momento en que el practicante socializa su proyecto de investigación ante la comunidad educativa de la institución. En este espacio, el practicante explica la metodología de trabajo que se utilizó para el desarrollo del proyecto y expone las guías y los materiales diseñados para la ejecución de sus clases.

Algunos ejemplos de los proyectos de investigación que los practicantes realizaron durante su Práctica Educativa:

- o "Using Content-Based Instruction to Improve the Student's Oral and written Communication at I.C.A.C. High School" (Uso de la

enseñanza por contenidos para mejorar la comunicación oral y escrita de los estudiantes del I.C.A.C. Instituto Campestre Agropecuario de Caldas).

- o "The Promotion of Social skills Through New School Methodology" (Desarrollo de las habilidades sociales a través de la metodología Escuela Nueva).
- o "Improving the Reading Comprehension Skill Through Personal Growth texts" (Mejoramiento de la comprensión de lectura por medio de textos de crecimiento personal).
- o "Let's Learn English with Simon: Introducing children into the English World" (Aprendamos inglés con Simón: una forma de introducir a los niños en el mundo del inglés).
- o "Eliciting Students' Critical Thinking Through Reading and Writing Skills in English" (Descubrir el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la lecto-escritura en inglés).
- o "Developing critical thinking through interesting communicative activities" (Desarrollo del pensamiento crítico a través de actividades comunicativas de interés).

Los trabajos de investigación realizados al interior de la Práctica Educativa se convierten en una prueba que demuestra que la investigación no es privilegio de los científicos o que las habilidades investigativas sólo se desarrollan en los programas de postgrado.

El ejercicio investigativo que realizan los practicantes tiene muchas bondades, pues permite desarrollar no sólo su competencia pedagógica e investigativa sino también en gran parte su competencia comunicativa que se refiere a "[...] *the ability to convey meaning, to successfully combine a knowledge of linguistic and sociolinguistic rules in communicative interactions*"¹, según Brown (1994:227).

La competencia investigativa proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja el licenciado en clase, en la escuela, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora. En

¹ "[...] la habilidad para transmitir un mensaje y así integrar el conocimiento lingüístico y sociolingüístico en interacciones comunicativas." (Nuestra traducción).

este orden de ideas, la investigación-acción contribuye a buscar un sentido a los hechos que ocurren en el aula. Según Kemmis y McTaggart:

“La investigación acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.” (1988:9)

El desarrollo de la competencia pedagógica le permite al practicante emplear sus destrezas y conocimientos, para planear, organizar, diseñar actividades y ejercicios con el fin de lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más efectivos. Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación, competencia pedagógica:

“Es la actuación práctica de los profesores, en el desarrollo de las destrezas necesarias en el aula. Constituye una metodología que, dentro del ámbito del perfeccionamiento del profesorado, une aspectos teóricos y prácticos.” (1999:280)

Como en todo aprendizaje, el desarrollo de estas competencias es progresivo. Así, en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, cada profesor es responsable de promover su desarrollo. Durante el ejercicio pedagógico diario, el profesor se convierte en el modelo que más adelante va a imitar su discípulo. De la misma manera, las actividades intraclase y extraclase promueven y refuerzan las habilidades comunicativas. Luego, en el último año de estudios, cuando el estudiante inicia su práctica educativa debe usar de manera constante, las habilidades de lecto-escritura, pues comienza a registrar sus notas de campo, las vivencias de la clase, y sus consultas a diferentes documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia de la institución, entre otros. También debe hacer una revisión bibliográfica suficiente que le permita tener una visión amplia sobre el tema a investigar. De ahí que las prácticas pedagógicas e investigativas estén estrechamente liga-

das con el desarrollo de estas competencias, de manera simultánea. En pocas palabras, todo lo que ocurra en la clase es motivo de análisis y reflexión.

4.1 Desarrollo de las competencias comunicativas

En el desarrollo de las competencias comunicativas, se debe tener en cuenta las habilidades, las capacidades y las potencialidades en el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

4.1.1. Habilidades de habla y de escucha

En el transcurso del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, el estudiante practica las habilidades de habla y escucha mediante las diferentes actividades que se realizan tanto en clase, como durante sus horas de trabajo independiente; aquellas se refuerzan constantemente a través de la interacción con sus profesores, compañeros de clase, y otros pares. Luego, durante su desarrollo docente, el practicante ejercita principalmente su habilidad de habla, pues orienta en la lengua extranjera la mayor parte de sus clases. Por otra parte, cuando los informes de avance se presentan ante el colectivo de asesores y practicantes, debe esforzarse en comunicar sus ideas de manera clara y concisa, y comprender la información suministrada por sus pares. De igual manera, debe estar en capacidad de asimilar las sugerencias y recomendaciones dadas por los asesores, profesores invitados y compañeros. Además, el practicante refuerza estas habilidades mediante su activa participación en las diferentes jornadas académicas que desde la coordinación de la Práctica Docente se programan periódicamente. Estos eventos le permiten compartir sus inquietudes sobre el desarrollo de su proyecto educativo con sus pares y asesores.

4.1.2. Habilidad de escritura

La *habilidad de escritura* se practica desde los primeros semestres; sin embargo, las actividades son en gran parte ejercicios mecánicos que no permiten comprobar un adecuado desarrollo de esta habilidad, porque como lo afirma Jones (1988:339)

*"The truth is that learning to write well in a foreign or second language is hard, often unpleasant work. Students often dislike the idea of taking writing classes"*². En el año de práctica profesional educativa, las actividades de escritura se intensifican mediante los diferentes ejercicios investigativos, cuando el practicante registra en su diario de campo las observaciones y anota las reflexiones sobre el quehacer pedagógico; cuando consigna los temas consultados y realiza los planes de clase, módulos y guías de trabajo. Ésta se refuerza con la presentación de los informes de avance y el informe final que, como en todo proceso de escritura, requiere de un ciclo de elaboración de varios borradores, varias revisiones, hasta lograr pulir el producto final. Este proceso es reiterado por Spradley (1980:160) cuando dice: *"As most professional writers will affirm, the only way to write is to write."*³

Esta habilidad se ejercita con más dedicación en el momento de redactar el capítulo del marco teórico que sustenta la propuesta investigativa del practicante, puesto que éste requiere una adecuada construcción de párrafos, un uso apropiado de referentes y conectores que le permitan dar una buena cohesión y coherencia a las ideas consignadas, y una correcta puntuación para una mejor comprensión del texto. Para este efecto, es fundamental demostrar una adecuada comprensión lectora que permita extraer las ideas principales del texto consultado y digerir la información, con el fin de incluir las ideas del autor mediante el parafraseo, sin tergiversar el mensaje original y evitar así caer en el plagio. A este respecto, Cardona (1999:141) afirma que *"al reconocer la idea general, se sabe qué información hay que destacar y a cuál no hay que prestarle mayor atención; ayuda además a resumir el texto y parafrasearlo"*.

² La verdad es que aprender a escribir bien en un idioma extranjero es difícil y a menudo es un trabajo poco placentero. A los estudiantes poco les gusta la idea de tomar clases de escritura. (Nuestra traducción).

³ Como la mayoría de los escritores profesionales afirmarían, la única forma de aprender a escribir es escribiendo. (Nuestra traducción).

4.1.3. Habilidad de lectura

El desarrollo de la habilidad de lectura guarda una estrecha conexión con el desarrollo de la habilidad de escritura, pues estos procesos no se dan de manera aislada; de ahí que esta habilidad también se practica desde el inicio de los estudios en el programa de Lenguas. Sin embargo, aunque ésta se refuerza diariamente, al llegar a la práctica aún se observan debilidades para una adecuada comprensión y transmisión de la información; Greenall y Swan lo confirman al manifestar que:

“Effective reading means being able to read accurately and efficiently, understanding as much of a text as one needs in order to achieve one’s purpose. Not everybody can do this even in his or her own language. In a foreign language, the problems are of course greater, and comprehension failure is common.” (1986:1)⁴

Estas debilidades logran superarse, en cierta medida, pues para que el practicante elabore un buen informe de investigación debe leer y escribir a diario. Cuando planea sus clases debe consultar textos que le proporcionen ideas de cómo realizarlas más efectivamente. El diario de campo se convierte en su compañero inseparable, lo debe leer y releer para luego escribir los puntos de intervención y las reflexiones en torno a los procesos de la clase, que más adelante son valiosos insumos para el análisis de datos. Esta habilidad se refuerza aún más a través de los ejercicios de revisión bibliográfica.

4.1.4. Integración de las habilidades

Para que la comunicación sea efectiva, debe existir una integración de todas las habilidades porque si se carece de un suficiente inventario de vocabulario, la comunicación tiende a romperse, a menos que mediante la competencia estratégica se pueda transmitir el mensaje. Igual ocurre si el hablante no ha

⁴ Leer efectivamente significa ser capaz de leer con precisión, entendiendo el texto lo mejor posible y así lograr lo que el lector se propone. No todo el mundo puede hacer esto ni siquiera en su propia lengua. En una lengua extranjera, los problemas, por supuesto son mayores, y es común que se den fallas en la comprensión”. (Nuestra traducción).

desarrollado sus habilidades orales para transmitir el mensaje de manera clara o para usar las estructuras gramaticales correctamente. Así mismo, si el manejo del discurso no es adecuado, el proceso de comunicación tanto oral como escrito es muy limitado y de baja calidad.

La integración de las habilidades se evidencia cuando los practicantes planean y ejecutan sus clases, efectúan consultas, desarrollan los diferentes pasos de la investigación y elaboran sus respectivos informes. Cuando realizan el informe final, se puede comprobar que los errores de “interlengua” típicos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera se reducen notoriamente. Selinker (1972), citado por Brown (1994:203), define el término *interlanguage* como: “[...] the separateness of a second language learner’s system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target language.”⁵

En la etapa inicial de la Práctica Educativa, al revisar los diarios de campo, las asesoras encuentran:

- errores de ortografía, por ejemplo, la omisión de consonantes: “aple”, en vez de “apple”; “succesful”, en vez de “successful”; o el cambio de consonantes: “reflexion”, en vez de “reflection”.
- errores gramaticales, tales como la omisión de la “s” de la tercera persona de los verbos: “He write on the borrada”, en vez de “He writes on the borrada”; la inclusión de la preposición “to” al utilizar los auxiliares: “She can to cook”, en vez de “She can cook”; la omisión de la preposición “to”: “I want to explain you”, en vez de “I want to explain to you”; errores en el orden de las palabras: “I also can”, en vez de “I can also”.

Teniendo en cuenta que el practicante escribe en su diario de campo las experiencias de cada clase y que el asesor revisa los registros a lo largo del proceso de la práctica docente, se puede afirmar que los errores que prevalecían en las etapas iniciales se superan. Estos logros se evidencian además, durante la estructuración del proyecto de grado, pues cada vez que el asesor

⁵ La separación del sistema de aprendizaje de un aprendiz de un segundo idioma, es un sistema que tiene una estructura intermedia entre la lengua nativa y el idioma extranjero. (Nuestra traducción).

revise el informe de avance, el practicante debe reescribir y reorganizar la información.

Así, al leer y escribir una y otra vez, al participar en eventos y actividades académicas y, al liderar la interacción en el aula, el practicante mejora su nivel de proficiencia y demuestra que es competente para enfrentarse al mercado educativo actual.

4.2 Desarrollo de las competencias pedagógicas

En el semestre siete, el estudiante inicia los cursos de Didáctica Disciplinar I y Práctica de Reconocimiento. En el semestre ocho, toma los cursos de Didáctica Disciplinar II y Práctica Propositiva. Estos cursos ofrecen a los practicantes las bases teóricas sobre la metodología de las lenguas extranjeras, así como los fundamentos pedagógicos para desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para su futuro desempeño como profesional de la docencia. Durante estos cursos, los estudiantes desarrollan ejercicios dentro y fuera del aula y ponen en práctica los conceptos aprendidos en clase. Realizan planes de clase y los ejecutan mediante simulaciones con sus compañeros. Visitan centros educativos, consultan documentos institucionales como el PEI y el Manual de Convivencia, entre otros, observan clases y establecen diálogos con profesores, alumnos y directivos. En el curso de Práctica Propositiva deben desarrollar una propuesta de investigación con el fin de relacionar la teoría con la práctica.

El practicante, al iniciar el semestre nueve, requiere: familiarizarse con la institución y sus diferentes actores; consultar los documentos (PEI, Manual de Convivencia, etc.); identificar los recursos físicos, didácticos y tecnológicos; desarrollar observaciones focalizadas a los docentes de las instituciones y analizar el desarrollo de sus clases; identificar la metodología utilizada, los recursos didácticos, las conductas de los estudiantes y, en general, el ambiente al interior del aula. Las primeras observaciones le permiten reflexionar sobre los diferentes procesos y establecer puntos de intervención, para evitar caer en los desaciertos detectados en el momento de ejercer su función como pedagogo. Estas reflexiones se comparten durante los encuentros semanales con los asesores en sesiones individuales o con otros pares.

Una vez terminadas las observaciones en la institución, y teniendo presente las debilidades encontradas, el proceso metodológico y pedagógico que el practicante sigue, se basa en la reflexión, lo cual permite que sus clases sean muy bien pensadas, planeadas y centradas en las necesidades e intereses de sus estudiantes. El asesor juega en este proceso un papel importante, ya que el practicante pasa de observador a observado. Igualmente, mediante las observaciones hechas al practicante, el asesor toma nota del desarrollo de la clase y luego, en las sesiones de asesoría, se discuten las fortalezas y debilidades observadas y se hacen las sugerencias pertinentes, tanto metodológicas como de contenido disciplinar. La mayor parte del tiempo, es el practicante quien autoevalúa su clase, lo que contribuye a desarrollar su capacidad autocrítica. En otras ocasiones se invita a otro practicante quien, en asesoría conjunta, compara la información con el asesor y su par académico y la triangula.

El docente de la institución, a su vez, realiza funciones de observador interno, pues frecuentemente permanece en el aula durante el período de la clase. Sus aportes son muy importantes, dada su experiencia y trayectoria docente. Como consecuencia, los diálogos sostenidos entre el docente de la institución, el practicante y el asesor producen información de retorno que permite no sólo validar los datos que se adquieren en las observaciones de clase, sino también complementar los puntos de intervención para mejorar la acción. El asesor normalmente busca un espacio antes de comenzar la observación de clase para establecer el diálogo con el profesor de la institución y poder así, evaluar el proceso que el practicante desarrolla.

Esta interacción entre el docente de la institución, practicante y asesor ofrece la oportunidad de experimentar un coaprendizaje, dado que los cambios, mejoras e innovaciones que el practicante ejecuta durante su ejercicio como docente, también sirven como retroalimentación para el docente de la institución quien aumenta su inquietud por investigar y a su vez cualifica sus competencias pedagógicas.

Al planear sus clases, el practicante relaciona los conocimientos adquiridos en los cursos de Pedagogía y Didáctica y los

aplica en su quehacer. Para este efecto, debe tener en cuenta los pasos de la clase, diseñar o adaptar materiales y desarrollar actividades que permitan involucrar de manera activa a los estudiantes. Regularmente se distribuyen guías de trabajo y se evalúa el progreso de las clases.

4.3 Desarrollo de las competencias investigativas

Las competencias investigativas de los practicantes no pueden ir desligadas de las competencias pedagógicas; es por ello que el modelo investigativo que predomina en la práctica Educativa del Programa de Lenguas Modernas es el de investigación-acción, que en palabras de Altritcher, Posch y Somekh (1993:4) "*is intended to support teachers, and groups of teachers, in coping with the challenges and problems of practice and carrying through innovations in a reflective way.*"⁶. Otro beneficio de este enfoque investigativo es la posibilidad de interacción con otros modelos, lo cual se define a partir de las particularidades de los problemas y las necesidades identificadas en la institución.

Generalmente se parte de la identificación de problemas o necesidades. Se *observa y registra* la información en el *diario de campo*. El *diario de campo* es su principal herramienta, pues en éste no sólo se consignan los registros de observación, sino que se incluyen los borradores de las preguntas y respuestas que surgen a partir de las entrevistas o charlas informales con profesores, directivos y estudiantes.

Una vez definido el tema a investigar, comienza a aplicar otros instrumentos que le permitan sistematizar la información para la etapa diagnóstica. La técnica de la *observación* se utiliza en todas las etapas. Normalmente se aplican *encuestas*, se realizan *entrevistas* o *charlas informales*.

La revisión bibliográfica que se hace para apoyar el trabajo de investigación, le permite al practicante aprender sobre las teorías de autores destacados, realizar una selección de los temas

⁶ La investigación-acción pretende ayudar a los profesores o a una comunidad educativa a enfrentarse con los retos y problemas encontrados en la práctica, a reflexionar sobre su quehacer docente y así generar innovaciones. (Nuestra traducción).

que se ajusten al tópico que está trabajando y, a su vez, fortalecer el capítulo de las conclusiones mediante el cual se genera nuevo saber pedagógico.

El análisis de resultados le permite al practicante combinar el enfoque cualitativo y cuantitativo, pues al tabular los resultados de las encuestas o cuestionarios. Muchas veces recurre a fórmulas estadísticas que proporcionen datos confiables. El análisis cualitativo se realiza mediante la interpretación de los testimonios obtenidos en las entrevistas o charlas informales; así mismo, la información consignada en el diario de campo a través de los registros de observación, de las reflexiones y de los puntos de intervención, también se analiza, a manera de testimonio, para apoyar con evidencias el proceso investigativo. Para analizar estos datos, el practicante debe segmentar, codificar y categorizar la información, la cual sintetiza mediante taxonomías con el fin de descartar la información no relevante. Quintero *et al* (2000), sostienen que el análisis de los datos cualitativos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información, que implica recopilar y organizar los datos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar los puntos recurrentes, tendencias, tipologías, modelos o patrones, entre otros.

Una vez organizada la información, el practicante selecciona los datos que respondan a los objetivos de la investigación. Luego, con el fin de darle validez a aquellos, utiliza la técnica de la triangulación, mediante la cual se compara la información recolectada a través de varios instrumentos. En otras ocasiones, especialmente cuando se toman datos de las observaciones, se triangula la información analizando los conceptos emitidos por tres agentes que generalmente son el asesor, un par, el docente de la institución o el practicante mismo. Algunas veces se usan video grabaciones, que permiten darle mayor objetividad a la información sobre la cual se desea enfocar el análisis.

Una vez validada la información, el practicante elabora el capítulo de los hallazgos y confronta la información incluida en este capítulo con los objetivos propuestos para verificar si éstos se lograron. Debe además, suministrar evidencia de las innovaciones introducidas a lo largo del proceso. En esta etapa, toma

conciencia del valor del trabajo realizado al verificar tanto el progreso de sus estudiantes como el suyo mismo.

Mediante las conclusiones del trabajo, el practicante logra responder la pregunta de investigación propuesta. Para este propósito debe recurrir a las categorías establecidas al comienzo de la investigación que le ayudan a analizar la información con mayor efectividad. A medida que escribe las conclusiones se elabora saber pedagógico, a partir de la teoría que le dio herramientas para reflexionar sobre el proceso de investigación y los logros alcanzados. Este saber pedagógico puede convertirse en el punto de partida para que otros investigadores iniciados se motiven a investigar.

Conclusiones

El proceso de investigación realizado por los practicantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, contribuye a fortalecer su desarrollo profesional, igualmente su crecimiento como personas íntegras, éticas, responsables y autónomas, puesto que deben interactuar con profesores, estudiantes, asesores y con la comunidad educativa en general. Por otra parte, las habilidades que desarrollan a través de su práctica educativa, no sólo los convierte en profesionales más hábiles en el manejo del idioma, sino en mejores pedagogos capaces de analizar y reflexionar sobre las acciones ejecutadas en el aula; a encontrar estrategias para mejorar esas acciones y proponer innovaciones con el fin de hacer los procesos de aprendizaje más significativos y dinámicos.

A través de su ejercicio docente, los practicantes logran transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje al introducir metodologías activas centradas en el estudiante, lo que contribuye a que este último cambie actitudes, aumente su motivación por el aprendizaje del idioma y se comprometa a ser más participativo y menos dependiente del profesor. La lúdica empleada en el desarrollo de sus clases proporciona un ambiente más relajado y dinámico que permite mayor interacción de los estudiantes y por consiguiente mayor aprendizaje.

De igual manera, el diseño e implementación de guías y materiales didácticos hacen la clase más activa y dinámica, pues estos recursos son el medio que el practicante utiliza para poner en práctica su propuesta de investigación y así mismo evaluar su pertinencia.

El practicante desarrolla su habilidad de observación, reflexión y autocrítica ya que, a partir de cada acción ejecutada, establece puntos de intervención para comenzar de nuevo con la espiral reflexiva, propia del modelo de la investigación-acción. Así, comienza de nuevo a planear, experimentar nuevas estrategias, provocar reacciones, solucionar problemas, tomar decisiones y validarlas.

El practicante desarrolla su habilidad para crear saber pedagógico, pues en su diario quehacer experimenta, valida teorías y saca conclusiones sobre lo que realmente resulta más efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ALTRICHTER, H. *et al.* (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, London: Routledge.
- BROWN, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- CARDONA, G. (1999). "Pedagogía de la Lectura en una Lengua Extranjera", *Revista Universidad de Caldas*, Manizales: Comité Editorial Universidad de Caldas.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1999). Barcelona: Editorial Santillana.
- GREENALL, S. y SWAN, M. (1986). *Effective Reading*, Cambridge: Cambridge U.P.
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación Acción*, Barcelona: Laertes.
- JONES, N. (1998). "Comments on Tony Silva's 'On the Ethical Treatment of ESL Writers': A defense of using themes and topics to teach ESL/EFL writing". *TESOL Quarterly*, 32, pp. 338-351.
- QUINTERO, J. *et al.* (2000). *Investigación-Acción en la Práctica Educativa de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Un enfoque comprensivo narrativo*. Informe Final de Investigación. Departamento de Estudios Educativos, Departamento de Lenguas y Literatura, Universidad de Caldas, Manizales.

SPRADLEY, J. (1980). *Participant Observation*, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Sobre las autoras

Margarita María López

Magíster en Didáctica de Lenguas de la Universidad de Caldas. Actualmente es Coordinadora Académica del Centro Colombo Americano de Manizales. Además, es profesora, investigadora y asesora de Práctica Educativa en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

Carmen Tulia Zuluaga Corrales

Magíster en TESOL de la West Virginia University. Actualmente es la Coodinadora del programa de Maestría en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. Además, es investigadora y asesora de Práctica Educativa en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

Correo electrónico: carmenzaz@telesat.com.co

Fecha de recepción: 30-08-2005

Fecha de aceptación: 06-10-2005