La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera*

Josefina Quintero C.**
Carmen Zuluaga C.***
Margarita López P.****

Este artículo se deriva de un proyecto de investigación-acción desarrollado por un equipo de practicantes y asesoras de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia. Se describen los problemas, los logros y deficiencias observados por las asesoras al revisar los planes de clase de los practicantes en instituciones oficiales de educación básica. Se formulan puntos de intervención para mejorar lo que se planea a partir de evidencias del diario de campo de practicantes y asesoras, en los cuales también se registra e interpreta la manera como se van dando las transformaciones deseadas.

Palabras claves: investigación-acción en el aula, enseñanza de lengua extranjera, educadores en formación, plan de clase.

This article is derived from an action research project developed at the University of Caldas in Manizales-Colombia with a group of teacher-trainees who are carrying out their teaching practicum at State Schools. It describes the problems and the strengths that the practicum advisors have observed when revising the trainees' lesson plans. It includes some examples taken from the trainees journals with the corresponding advisors suggestions. The researchers describe the intervention points to improve the advising actions that could allow the trainees to reflect on their planning weaknesses. Advisors, as facilitators of that process, feel that there is something to contribute with the pedagogical knowledge about classroom research.

Key words: intervention points, teacher-trainees, language teaching practicum, action research, lesson plans.

Cet article est l'aboutissement d'un projet de recherche-action mené par une équipe formée de stagiaires et de professeurs-tuteurs de l'unité de langues modernes de l'Université de Caldas à Manizales en Colombie. Il décrit les problèmes, les réussites et les défaillances observées par les professeurs-tuteurs au cours de la vérification des planifications de classe en situation d'enseignement en établissement public. Sont également détaillés ici les points d'intervention destinés à améliorer la planification à partir de mises en évidence issues du journal de bord des stagiaires et des professeurs-tuteurs. De ces mêmes supports sont issues puis listées et interprétées les méthodes appliquées pour les transformations désirées.

Mots clés: plan de classe, enseignement de la langue, stage didactique, recherche-action en classe, éducateurs en formation.

* Recibido: 27-01-03 / Aceptado: 14-07-03.

Introducción

El proceso de planeación de la enseñanza se concibe como una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, unas metas y unos logros en concordancia con los fines educativos, la filosofía institucional, los modelos pedagógicos y las características de los sujetos que aprenden una lengua.

Aunque los practicantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas reciben cursos de planeamiento curricular y de metodología especial del inglés desde semestres anteriores, no logran aplicar lo estudiado cuando inician la práctica con grupos reales en las instituciones de educación básica. De ahí que las asesoras hayan elegido la planeación de clases como punto de intervención para mejorar la acción de los practicantes al momento de iniciarse como profesores de lenguas.

Así, motivadas por el deseo de superar las deficiencias y fortalecer los logros en la planeación de clases, el grupo de asesoras decidió elaborar un proyecto de investigación-acción con el fin de identificar situaciones problémicas, reflexionar y formular cambios y mejoras mediante un ciclo continuo en cuatro momentos: preocupación temática, puntos de intervención para mejorar la acción, descripción de la acción realizada, reflexión en la acción y sobre la acción.

Contexto de la investigación

Este proyecto fue desarrollado por un grupo colaborativo de siete asesoras y veintiocho practicantes, responsables de conducir los procesos finales de formación en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Un *equipo colaborativo* se entiende en este contexto como un grupo de personas que se reúnen para discutir, interpretar, analizar e identificar fortalezas y debilidades acerca de lo que hacen, y proponer cambios y mejoras de las cuales ambas partes se benefician mutuamente (Wallace, 1998; Bowen y Marks, 1994). El número de practicantes corresponde a la asignación normal que se hace de acuerdo con el reglamento de práctica. En este caso particular, cada asesora trabajó un promedio de cuatro practicantes.

El escenario natural de la investigación tuvo lugar en las aulas de las instituciones oficiales de educación básica adscritas a la Universidad de Caldas, a las cuales se les denomina *campos de práctica.* A cada aula de Inglés asistió un promedio de 45 jóvenes que estaban cursando el bachillerato y seguían los programas en el marco de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Mediante charlas y observaciones realizadas al inicio de la práctica, se detectó que los estudiantes de bachillerato tenían bajo nivel del idioma; no lo entendían, pero deseaban aprenderlo, porque reconocían su importancia para viajar a otros países y para estar en contacto con los medios de comunicación de la época actual. También les interesaba el idioma porque lo consideraban una puerta de entrada para la universidad y para conseguir un empleo.

La acción del practicante o educador en proceso de formación, se rige por el reglamento que es elaborado por la Unidad Formadora de Educadores en la Universidad de Caldas. La práctica educativa se ubica en el ultimo año del plan curricular y se entiende como un proceso comprensivo, metódico, transformador, integral y de reflexión en la acción, mediante el cual el educador en formación tiene la oportunidad de aplicar, desarrollar y perfeccionar competencias y conocimientos en un saber disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo para desempeñarse eficientemente como profesional de la educación. Todo practicante debe orientar el proceso integral de enseñanza aprendizaje, realizar un proyecto de grado inserto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y participar en todas las actividades académicas, sociales, culturales y recreativas propias del campo de práctica. El proyecto de grado no es una actividad aislada de la practica educativa; éste debe aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar la acción integral del practicante como futuro educador autónomo, reflexivo y transformativo.

Atendiendo las recomendaciones de pares académicos en la visita de Acreditación, el reglamento hace cada vez más explícita la formación investigativa del educador. Requiere la dedicación exclusiva durante un año lectivo, de acuerdo con el calendario, jornada, intensidad horaria, nivel y modalidad de cada institución educativa elegida como campo de práctica. En séptimo semestre, durante las primeras semanas, el practicante debe observar aproximadamente diez clases a los profesores titulares y posteriormente empieza a orientar clases hasta

finalizar el semestre. En octavo semestre, la dedicación es de tiempo completo y debe orientar como mínimo doce horas semanales. La planeación de cada clase es requisito fundamental y debe ser presentada al asesor la semana anterior para su respectiva corrección.

En cuanto a los instrumentos, la información recolectada se llevó a cabo mediante diarios de campo de asesores y practicantes, planes de clase y transcripciones. Tanto los practicantes como las asesoras registraron en el diario los aciertos y desaciertos de la clase ejecutada, dando cuenta del *ciclo de la espiral reflexiva* en la acción. Se entiende por *espiral reflexiva* un proceso de final abierto que consiste en observar la acción, reflexionarla, planear cambios y mejoras, ejecutarlas, registrar los resultados y volver a observar para iniciar ciclos reiterativos que conducen al mejoramiento continuo. De ahí que en los diarios aparezcan cuestionamientos, reflexiones, notas escritas o registros observacionales, experimentaciones, puntos de intervención, estrategias para mejorar, logros y progresos tanto del practicante como de los alumnos que estaban aprendiendo la lengua en las instituciones o campos de práctica. Durante las asesorías colectivas, se compartía la experiencia de cada practicante y la manera como iban mejorando su acción docente.

La investigación-acción en el aula

En Colombia, el paradigma de la investigación-acción se está aplicando en la reestructuración de los planes curriculares para la formación de nuevos educadores, por cuanto se pretende que las propias comunidades educativas y el maestro en acción propongan cambios en el aula y en la escuela (Quintero, 2001). El educador y las comunidades no sólo pueden mejorar lo que hacen, sino también su comprensión de lo que hacen y cómo lo hacen. La influencia de este enfoque proviene de los trabajos de Stenhouse (1981) y Elliot (1990) en Inglaterra, Kemmis y McTaggart (1988) en Australia, y Schön (1988) en Estados Unidos.

> La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio —en primer lugar,

> para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción— que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción (Mckernan, 1999: 25).

La investigación-acción, según Kemmis y McTaggart, es "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el 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 proceso de la investigación-acción es un recorrido cíclico ascendente en cuatro momentos: observación, planeación, acción, reflexión. Se fundamenta en los principios del paradigma interpretativo cualitativo, aplicables también en los contextos escolares, por cuanto:

- Los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian, investigan e intervienen los entornos naturales. El aula, la escuela, los escenarios pedagógicos son contextos naturales.
- La conducta de las personas está influida por el entorno natural en el que viven y actúan. Los educadores son participantes activos en las aulas.
- La investigación-acción no hace distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla. Su propósito es comprender para mejorar, porque el problemático mundo social es comprensible, investigable y transformable.
- Los mejores profesionales basan sus conclusiones en ese tipo de saber que sólo se adquiere en la práctica (Schön, 1998). La reflexión en la acción permite a los profesionales experimentar sobre la marcha para poder comprender lo que sucede y poderlo transformar. La práctica educativa ofrece las condiciones propicias para aportar respuestas creativas desde la realidad en la que actúan.

Aplicación de los ciclos de la espiral reflexiva en la planeación de clases

Preocupación temática

En cuanto a la guía para preparar el plan de clase. A muchos practicantes (futuros profesores de lenguas) no les gusta planear, bien sea por negligencia o porque consideran que es inoficioso, ya que muchos planes no siempre se cumplen. Algunos practicantes sustentan que no hay correspondencia entre el plan y la clase real, pues se da el caso de planes bien elaborados pero con resultados deficientes en el aula; o a la inversa, clases muy buenas sin un plan previo.

Un estudiante que apenas inicia su práctica escribe en su diario: "A mí me da mucho miedo desarrollar la clase que planeé, porque si uno se ciñe al plan, surgen otras cosas no previstas y entonces, no sé qué hacer. Yo he hecho planes excelentes y de nada me han servido porque la clase ha sido un desastre. En cambio otras veces no planeo y la clase me resulta mejor". De lo anterior se puede inferir la inseguridad y el temor que los practicantes experimentan, dada su inexperiencia al enfrentarse por primera vez a planear lecciones para un grupo real en una institución educativa.

La guía que usualmente se ha llevado exige los criterios básicos de una clase comunicativa en lengua extranjera propuestos por autores reconocidos a nivel mundial como Nunan y Lamb (1996). El problema no radica en la guía, sino en la ausencia de una mirada investigativa al plan de clase. No se trata de cambiar la guía, sino de orientar al practicante para que su acción no se agote en el contenido, en el proceso metodológico de la lección, la dosificación del tiempo, la elaboración de materiales didácticos y la secuenciación de actividades. Al aplicar el ingrediente reflexivo, él debe reconocer si su plan tuvo éxito y los aspectos que debe mejorar. Las pautas del formato o guía son:

Institución, grado.
Número de orden del plan de clase.
Fecha.
a. Tiempo estipulado para el desarrollo del plan de clase.
b. Título o tema de clase.

c. Objetivos comunicativos.
d. Objetivos lingüísticos.
e. Presentación del tema.
f. Práctica.
g. Producción.
h. Evaluación.
i. Recursos y bibliografía.

En síntesis, los problemas más comunes detectados en los planes de clase de los practicantes que se están formando como profesores de lengua extranjera (inglés) se refieren a la confusión entre objetivos comunicativos y lingüísticos, enunciación de actividades como objetivos, confusión de las actividades de producción con las de evaluación, abuso de actividades gramaticales, falta de integración de las cuatro habilidades lingüísticas, exceso en el desarrollo de ejercicios escritos de pregunta-respuesta, desequilibrio en el manejo de las etapas de presentación, práctica y producción. En general, se percibe la dificultad para aplicar los principios del método comunicativo.

En cuanto a la formulación de objetivos. La formulación de objetivos lingüísticos y comunicativos es uno de los temas prioritarios previstos en los cursos de Planeamiento Curricular y de Metodología Especial, desde los semestres anteriores a la práctica. Mediante demostraciones, explicaciones del profesor y ejercicios de aplicación, a los practicantes se les enfatiza que un *objetivo lingüístico* se refiere a las estructuras gramaticales de la lengua y que un *objetivo comunicativo* se refiere a la forma como se utiliza la lengua, cómo se dice y cómo se expresa. No obstante, el siguiente ejemplo demuestra la confusión entre objetivos lingüísticos y comunicativos, pues están planteados a la inversa:

- Objetivo lingüístico: *"To use formal expresssions of feelings".*
- Objetivo comunicativo: *"To learn new vocabulary and pronunciation".*

El ejemplo también muestra que los practicantes ignoran el adecuado uso de los verbos de comunicación; tampoco aplican verbos adecuados para plantear los objetivos lingüísticos.

Por otra parte, incluyen actividades como si éstas fueran objetivos, por ejemplo:

a. Objetivo lingüístico: *"To write a letter using the passive voice*".

b. Objetivo comunicativo: *"To read 'The Little Prince' and then do a role play".*

En cuanto al proceso metodológico para desarrollar los temas. Como se dijo arriba, el proceso metodológico que se desarrolla en la guía consta básicamente de tres etapas: presentación, práctica, producción, con su correspondiente evaluación. También se permite la planeación de clases de acuerdo con el modelo pedagógico de cada institución. En Manizales, existen modelos propios, como la metodología Escuela Nueva, el método CAFAM, los núcleos temáticos, las unidades integradas y otros en proceso de construcción dentro de los lineamientos del PEI. Cualquiera que sea el modelo pedagógico elegido, los practicantes deben aplicar los principios de una clase comunicativa.

Los practicantes confunden en especial las etapas de presentación y práctica. La etapa de producción casi nunca se realiza. En lo referente a la evaluación del aprendizaje, no aplican estrategias apropiadas para verificar el logro de los objetivos lingüísticos y comunicativos. En el plan de clase presentado a continuación (columna izquierda) se evidencia la inadecuada secuencia de las etapas de la clase. En la columna derecha aparecen las correcciones del asesor (véase tabla 1).

Tabla 1. Muestra de un plan de clase evaluado como deficiente

Plan de clase del practicante	Observaciones del asesor
TOPIC: S' ENDINGS (1) Grade: 8th *Communicative Goals:* To use rules of S' (2)endings in order to improve pronunciation. *Linguistic Goals:* (3) To Use the verbs. *Presentation*:(4) I am going to introduce the rules with some examples, and I am going to check some individual and choral pronunciation. *Practice:* Listen to the pronunciation of different verbs, identify these verbs and their sound. *Production:* With the verbs we identify and we listen to before, we are going to develop the next exercise.(5) (6)	(1) This is not a topic (2)In third person??? Besides it is not a communicative goal (3) Is that a linguistic goal? (4)The way you described the practice is just a pronunciation exercise. What you should do is to get the students to conjugate verbs using the rule to apply the third person Be more clear. (5) (6) Why didn't you include the evaluation stage?

El anterior plan de clase fue evaluado como deficiente porque el título se limitó a una regla gramatical, el objetivo lingüístico fue demasiado general y el objetivo comunicativo se refirió sólo a una regla gramatical y a una forma de pronunciación. La presentación incluyó una actividad fuera de contexto, orientada directamente a la regla gramatical y de una vez a enseñar la pronunciación. Se recomendó al practicante contextualizar utilizando ejemplos con los estudiantes o por medio de una historia donde ellos deduzcan la regla gramatical y la comprendan. En la etapa de práctica, enfatizó sólo la pronunciación sin tener en cuenta la escritura; no integró las diferentes habilidades de la lengua (*listening, speaking, reading and writing*). Por último, no incluyó la etapa de evaluación; por tanto, se quedó sin verificar el logro de los objetivos y si realmente los estudiantes aprendieron.

En otro caso, al introducir una canción el practicante no explotó los contenidos lingüísticos (fonéticos, lexicales); se limitó a escuchar y cantar a manera de entretenimiento y diversión. No hubo un propósito claro de lo que quería lograr con la actividad planeada. Tampoco explotó las competencias comunicativas, el vocabulario, la pronunciación ni la gramática. No mostró las etapas secuenciales propias de una lección. Sólo desarrolló la etapa de práctica; no hubo una introducción al tema ni producción ni evaluación. Así lo describió la asesora en su diario:

> El practicante puso el cassette y les pidió a sus alumnas leer el contenido mientras la escuchaban por primera vez; de nuevo puso la canción para que la repitieran verso a verso en coro. Finalmente, la escucharon una vez más; hizo pausas de vez en cuando para escuchar a las alumnas cantando; luego detuvo el cassette para practicar la pronunciación de algunas palabras. No realizó actividades previas para preparar a los estudiantes a una mejor comprensión del contenido de la canción. Los pocos ejercicios de pronunciación se limitaron a la repetición de palabras sueltas; no desarrolló ejercicios de aplicación que permitieran el afianzamiento de estructuras o vocabulario, o por lo menos de comprensión...

En cuanto al manejo del tiempo. La expresión de un practicante de séptimo semestre, *"nunca tengo tiempo para realizar todo el plan de clase",* ilustra muy bien la dificultad para dosificar las diferentes etapas de la clase al comienzo de la Práctica I. Casi siempre en los 45 minutos de clase, los practicantes sólo lograron desarrollar la introducción, la presentación y parte de la producción, lo cual impidió la verificación de los logros. El inadecuado manejo del tiempo y la falta de experien-

cia del practicante llevó a desarrollar el tema demasiado rápido o a que sólo se desarrollara la primera etapa, dejando las otras dos como tarea extraclase. La asesora ilustró así en su diario una clase observada a una practicante:

> La practicante distribuye una fotocopia y les pide a los estudiantes que repitan: "The man is in the house, there is a man in the house, it is a house in the neighborhood, there is a house in the neighborhood". Los estudiantes repiten en coro, después de la practicante. A continuación la practicante organiza a los estudiantes para escuchar un cassette, lee una oración y pide a un grupo que repita en coro; luego, pide a un estudiante que le responda: "What do you think is this picture?" La estudiante responde: "It is a Palace". La practicante pregunta: "Is this Palace big or small? Is it beautiful or ugly?". Después de que los estudiantes responden a las preguntas, la practicante les da instrucciones para completar la guía. En este momento suena la campana y termina la clase. Los estudiantes se levantan del puesto y la practicante anuncia rápidamente la tarea para el día siguiente. Generalmente, la tarea para realizar en casa es la terminación de los ejercicios planeados para la clase del día que no se completó por falta de tiempo.

Acerca de los errores. En los planes de clase se observaron errores gramaticales, de concordancia entre singular y plural o entre masculino y femenino, tiempos verbales, vocabulario y ortografía. La columna izquierda presenta los errores y la columna derecha presenta las correcciones del asesor (véase tabla 2).

Tabla 2. Errores detectados en los planes de clase con su correspondiente corrección

Errores de vocabulario	*insted of*
"We were planing to join money to make our excursion"	we were planning to collect money to go on a field trip.
She is a kind of "male"	she is kind of tomboyish
Errores gramaticales	*instead of*
"The teacher who can the power of transmit"	the teacher who has the power to transmit
"They must coloring"	they must color
"The group who has not the information"	the group who does not have the information
Errores de concordancia	*instead of*
"Students must memorize at least the verse he wrote in the card"	students must memorize the verse they wrote in the card.

Puntos de intervención para mejorar la acción

- Mejorar la planeación de las clases para lograr un buen desempeño del practicante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- Corregir las fallas presentadas en los planes con anterioridad al día de la clase. Determinar, de común acuerdo con el asesor, los cambios que debe implementar el practicante.
- Aplicar los principios del método comunicativo en los planes de clase elaborados por los practicantes, mediante la implementación de actividades que integren las cuatro habilidades lingüísticas y donde se diferencien los objetivos lingüísticos y comunicativos.
- Mantener una conexión estrecha entre todas las etapas del plan de clase, de tal manera que la evaluación como etapa final corresponda con los objetivos lingüísticos y comunicativos propuestos en el inicio.
- Reflexionar sobre los logros realmente esperados de acuerdo con el plan de clase. De esta manera, se pueden deducir los puntos de intervención que sirvan como base para superar las fallas o reforzar temas en la clase siguiente.
- Guiar al practicante para que él mismo pueda reconocer, asimilar y superar los errores encontrados en sus planes, mediante el análisis de transcripciones y registros observacionales de sus propias clases. La incorporación de la investigación-acción para mejorar la planeación de clases debe involucrar un proceso cíclico en tres momentos: antes, durante y después de la clase.

Descripción de la acción

La planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas se fundamentó en los más recientes enfoques de la literatura mundial. Heaton (1990) señala el enfoque de ensayo y traducción, el enfoque estructuralista, el enfoque integrativo y el enfoque comunicativo. O´Malley (1996) agrega el enfoque de valoración auténtica, que considera el aprendizaje como un proceso, más que un producto. Nunan y Lamb (1996) sugieren tres aspectos para realizar una buena planeación de la clase:

— Un buen conocimiento de los estudiantes y sus necesidades.
— Unos propósitos y objetivos claros.
— Un punto de vista personal acerca de la lengua y el aprendizaje.

Así mismo, estos autores proponen un proceso metodológico en tres fases: presentación, práctica y producción. En la primera fase, el profesor introduce el tema a los estudiantes. En la fase de práctica, los estudiantes desarrollan el tema según las orientaciones del profesor mediante diferentes ejercicios. En la fase de producción se utiliza la lengua en situaciones significativas para los estudiantes, de manera natural.

Wajnryb (1996) asume que la planeación de clases implica intenciones de aprendizaje ideales y realistas, por lo que el profesor debe ser cuidadoso para no caer en una dependencia que lo limite sólo a lo planeado. Algunos profesores argumentan que no realizan lo planeado porque en el aula se presentan realidades distintas. Otros profesores piensan que la ausencia del plan rompe la secuencia de la clase, lo que hace perder la coherencia y objetividad, produce improvisación y confusión temática. Entonces, ¿qué hacer? ¿Qué decidir? La autora propone una respuesta simple: el profesor debe relacionar el programa con la realidad de sus estudiantes, considerando su contexto, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje.

Para mejorar el proceso de planeación de las clases de lenguas en nuestro proyecto, concebimos el proceso mismo de planeación como un acto creativo, flexible, evitando que la acción se agote en un formato o patrón rígido, mecánico y sin sentido. Logramos experimentar que el proceso de planeación se mejora al aplicar los ciclos de la espiral reflexiva en la acción y sobre la acción en tres momentos:

a. *Momento previo a la clase.* Se elaboraron los planes de clase con dos criterios fundamentales. El primero siguió las etapas de una clase en el formato o patrón ya establecido en el programa de Lenguas Modernas, tomado de las recomendaciones de autores que han investigado el aprendizaje de las lenguas (Nunan y Lamb, 1996). El segundo consistió en identificar los puntos de intervención surgidos de la clase anterior. Esto permitió un proceso reflexivo que el practicante registró en el encabezamiento del plan o en el diario de campo.

b. *Durante la clase.* Fue el momento de la acción, la puesta en escena. En el aula, frente a los alumnos, el practicante desarrolló el plan, experimentó, condujo el proceso enseñanza-aprendizaje y lo evaluó.

c. *Después de la clase.* El practicante describió lo que ocurrió, evaluó y escribió su propia reflexión. Volvió a identificar puntos de intervención y generó un nuevo plan de acción para la clase siguiente. Preguntarse y formular hipótesis fueron competencias básicas en ese momento: ¿Qué fue lo mejor de mi clase? ¿Mis alumnos realmente aprendieron? ¿De qué otra manera se puede desarrollar el mismo tema? ¿Qué sucedería si...?, etc.

El siguiente plan corresponde a una clase evaluada como excelente (véase tabla 3). Además, este plan incluyó una muestra del proyecto que la practicante presentó como requisito de grado, el cual no fue aislado, sino integrado al proceso enseñanza-aprendizaje. La practicante desarrolló un proyecto sobre inteligencias múltiples y aprovechó el tema de clase.

Tabla 3. Muestra de un plan de clase evaluado como excelente

Topic: Saint Valentine´s Day
Intelligences: Visual/Spatial; Interpersonal; Logical
Linguistic goal: Using simple present and adjectives
Communicative goal: Talking about friend's characteristics and qualities.

Presentation
The teacher shows the students some pictures of people. They have to describe them. After that, some pictures are stuck around the classroom. The students choose one of them, and have to describe it. They stick it on the wall for other students to read it, and then, look for the corresponding picture related to their description.

Practice
Each student has to make an envelope with his name. Then, he writes down the message for one of his classmates and puts it into the corresponding envelope.

Afterwards, the students are given a copy in which there are some pictures of The Super Heroes with their corresponding description. They must check the quality or characteristic that belongs to each Super Hero according to the information given before.

After that, the students play "Remember and Win", in which there are some adjectives hidden behind some cards. Each adjective will be repeated three times. When the students get to know where each adjective of the three is located, they win.

Finally, the students do some listening exercises in which they have to write the word they hear and circle the adjectives mentioned.

Production and evaluation
The students have to make cards with a message for one of the partners, using the adjectives and expressing their feelings.

Resources: Photocopies, pictures, envelopes, paper, a tape recorder.

Time: 1 hour and thirty minutes.

Este plan fue muy bien elaborado, tanto el título como los objetivos fueron claros y posibles de alcanzar. El tema se presentó en una forma comunicativa orientada a la producción de los estudiantes. Se integraron las cuatro habilidades de la lengua. En la producción y evaluación se formularon resultados claros en relación con los objetivos.

En la Práctica II, los practicantes demostraron habilidades para un mejor control del tiempo. El registro de la asesora en una clase observada dice así:

> El practicante inició la clase distribuyendo una fotocopia que contenía las líneas de un diálogo en diferente orden. El tema era el pasado simple en oraciones afirmativas y negativas. Una vez recibidas las fotocopias, indicó a los estudiantes que identificaran los verbos en pasado en las diferentes oraciones. Después de cinco minutos, el practicante verificó en forma oral las respuestas. Una vez terminado el ejercicio, los preparó para escuchar el diálogo a través de un cassette. A medida que escuchaban el diálogo, debían organizar en el orden adecuado las oraciones respectivas. Luego, el practicante repitió el diálogo para afianzar la pronunciación. En la etapa de producción, los estudiantes debían llenar una tabla indicando lo que los personajes del diálogo hacían, con el fin de practicar frases afirmativas y negativas en tiempo pasado.

Reflexión en la acción y sobre la acción

Reflexionar sobre la forma como los practicantes presentaron sus planes de clase a través de la revisión constante de cada una de sus etapas, corrección grupal y autocorrección, garantizó mayor calidad y compromiso para estimular el aprendizaje del inglés en los colegios o campos de práctica. Así mismo, las asesoras se sentían más seguras porque disponían de elementos suficientes para motivarse ellas mismas y para motivar a los practicantes.

Una de las críticas más comunes en la práctica de la enseñanza es reducir la acción al solo echo de “dar clase” o “dictar clase” (Quintero *et al.,* 2002). La acción de planear clases ha sido cuestionada por profesores y estudiantes, puesto que se supone que limita la actuación creativa del profesor y lo encasilla en un esquema rígido; además, los planes casi nunca se cumplen y este factor conlleva a

una evaluación deficiente del practicante. No obstante, en nuestro proyecto de investigación-acción, la planeación es necesaria, siempre y cuando sea flexible, creativa y facilite el aprendizaje. En palabras de Perkins, enseñanza, aprendizaje, planeación e investigación se enriquecen mutuamente, porque "la enseñanza, según la entendemos, comienza por un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento y culmina en actividades tales como impartir, suscitar, comprometer o persuadir; entonces se reflexiona un poco más sobre la enseñanza, hasta que el proceso recomienza" (1997: 218).

Al terminar la práctica en octavo semestre, el equipo colaborativo de asesoras y practicantes pudo reconocer la necesidad de una adecuada planeación para el mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, un practicante reafirmó en su diario que "un profesor no puede ir al salón sin materiales, sin conocer a sus alumnos, sin un listado de preguntas para hacer, sin calcular el tiempo para cada actividad, o sin tener en cuenta la edad de los estudiantes". Es cierto que una planeación no puede ser rígida, el profesor debe estar alerta a los sucesos imprevistos; pero en todos los casos, por más experimentado que sea el profesor, el plan es una ayuda imprescindible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de planeación de las lecciones, asesoras y practicantes consideramos que al introducir los principios de la espiral reflexiva en la acción, el futuro educador logró identificar puntos de intervención, desarrollar sus planes con más responsabilidad y creatividad, y mejorar su desempeño frente a sus estudiantes. En este mismo sentido, coincidimos con Schön (1998) cuando afirma que la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción son imprescindibles para mejorar lo que se está ejecutando.

No obstante, aunque se diseñaron buenos planes de clase, éstos no siempre se cumplían a cabalidad en el aula real. El practicante encontraba circunstancias complejas y desconocidas imposibles de intervenir. La acción del practicante de lenguas no se agotó en dar una clase dinámica, con buen uso de recursos y centrada en el estudiante. El proceso educativo no se reduce a saber planear para enseñar mejor. Más allá de una buena clase subyace algo que el país espera de todo educador y que queda a la expectativa: entender el comportamiento de los estudiantes, formar personas, producir conocimiento, responder a necesidades sociales, políticas y económicas del país y renovar la cultura.

Resultados

Al aplicar los reiterativos ciclos de la investigación-acción al momento de planear, desarrollar y evaluar las clases de lengua extranjera, se detectaron resultados sorprendentes. Los practicantes valoraron la realización de planes, ya que sus estudiantes se motivaron a aprender y a mejorar la lengua. Las clases fueron más eficientes con un enfoque más comunicativo, integrando las cuatro habilidades. Mediante el análisis de sus propios planes de clase, los practicantes se autocorrigieron constantemente, lo cual facilitó la corrección por parte de los asesores. Los practicantes lograron aclarar las diferencias entre un objetivo y una actividad, así como entre objetivo lingüístico y comunicativo.

Las deficiencias en la planeación, ejecución y evaluación detectadas al comienzo de la práctica se fueron superando al encontrar planes de clase elaborados con especial esmero y creatividad. Las metodologías incluyeron estrategias con diferentes estilos de aprendizaje, tales como el visual, auditivo y kinestético. Se utilizaron materiales variados, atractivos y lúdicos para atender a los intereses y necesidades de los jóvenes. Se apreció la capacidad de los practicantes para integrar las cuatro habilidades del lenguaje.

Hasta antes de llevar a cabo el proyecto de investigación-acción, los planes de clase no eran objeto de investigación. Durante el proyecto, tanto los planes excelentes como los deficientes, no se agotaron en el formato o guía establecido oficialmente en el programa. El patrón se mantuvo, pero se evaluó y se enriqueció con los cuatro momentos de la espiral reflexiva en la acción para identificar puntos de intervención, planear nuevas acciones, ejecutar, registrar sistemáticamente los cambios y mejoras, y dejar memoria escrita en los diarios de lo que iba ocurriendo. Al hacer investigación-acción, el plan se convirtió en objeto de transformación, por cuanto se reflexionó lo planeado, se identificaron puntos de intervención y se tomaron decisiones para la clase siguiente.

Los avances y dificultades observados en la acción de los practicantes en la planeación se fueron registrando en los diarios a medida que transcurría el año de práctica en las instituciones. Los registros se relacionaron con la preocupación temática en cuanto a formulación de objetivos, proceso metodológico, manejo del tiempo y errores lingüísticos. Pero el proceso no se agotó en el proceso

metodológico como tal, sino que los practicantes y las asesoras reconocieron que las mejoras en la planeación y por consiguiente en el éxito de la clase, determinado por el nivel de aprendizaje, la motivación, la participación y el ambiente del aula en general, se dio gracias a la incorporación de los ciclos de la espiral reflexiva, sin la cual el hecho de planear y dar clases se quedaría en una acción mecánica, rutinaria y sin sentido, sin llegar a reconocer por qué fue excelente o por qué fue deficiente, ni tampoco, cómo superar las deficiencias.

Conclusión

Como equipo colaborativo, en el proceso de asesoría, los puntos de intervención previstos tales como revisión y corrección anticipada de planes, reuniones semanales, discusión de las dificultades encontradas, autorreconocimiento de errores, determinación conjunta de los cambios a implementar, entre otros, se enmarcan dentro de una concepción más reflexiva, autocrítica y autónoma de la planeación y por ello han contribuido a mejorar las acciones. Consideramos la planeación de clase como una etapa imprescindible de todo profesor, pero redimensionada bajo los principios de un proceso investigativo, en este caso, de la investigación-acción. De ahí, la necesidad de explotar y recuperar las bondades de la elaboración consciente y responsable de los planes de clase por parte de los futuros educadores que enseñan la lengua extranjera en las instituciones de educación básica.

Bibliografía

Bowen, T. y J. Marks, 1984, *Inside Teaching,* Heinemann, London.
Elliot, J., 1990, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
Heaton, J. B., 1990, *Writing English Language Tests,* Longman, New York.
Kemmis, S. y R. McTaggart, 1988, *Cómo planificar la investigación acción,* Barcelona, Laertes.
McKernan, J., 1999, *Investigación-acción y currículo,* Madrid, Morata.
Nunan, D. y C. Lamb, 1996, *The Self-Directed Teacher; Managing the Learning Process,* Richards (ed), Cambridge, Cambridge Language Education.
O'Malley, J. M., 1996, *Authentic Assessment for English Languages Teachers,* Michigan, Addison Wesley.
Perkins, D., 1997, *La escuela inteligente*; *del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente,* Barcelona, Gedisa.

Quintero, J. *et. al.,* 2002, *Investigación-acción en la práctica educativa de la licenciatura en Lenguas Modernas: un enfoque comprensivo narrativo.* Informe final de investigación, Universidad de Caldas, Vice-Rectoría de Investigaciones y Postgrados, Manizales.
Quintero, J., 2001, *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica,* Tesis Doctoral, Departamento de Formación Avanzada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales.
Schön, D. A., 1998, *El profesional reflexivo,* Barcelona, Paidós.
Stenhouse, L., 1981, *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata.
Wajnryb, R., 1996, *Classroom Observation Tasks, a Resource Book for Language Teachers and Trainers,* Cambridge, University Press.
Wallace, M. J., 1998, *Action Research for Language Teachers,* Cambridge, University Press.

Los autores

** Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Profesora titular de la Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Directora de Investigaciones y Postgrados de la Facultad de Artes y Humanidades y Directora de la Especialización en Docencia Universitaria de la misma universidad. Correo electrónico: muquin@epm.net.co

*** Magíster en TESOL, West Virginia University, Estados Unidos. Profesora Asociada de la Facultad de Artes y Literatura, Universidad de Caldas. Coordinadora de la Maestría en Didáctica del Inglés. Correo electrónico: carmenzaz@telesat.com.co

**** Magíster en Didáctica del Inglés. Profesora Ocasional, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Coordinadora del Centro de Recursos. Correo electrónico: legulit@cumanday.ucaldas.edu.co