

Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente

Gabriela Gómez Esquivel *

Introducción

Actualmente, graduarse de la Facultad de Letras y tener amplio dominio de la lengua que se imparte ya no es suficiente para convertirse en profesor. Además de lo anterior, un docente debe ser un ejemplo de paciencia, trabajo duro, auto-control, buen humor, puntualidad, responsabilidad, entre muchas otras cualidades. Pero, en ocasiones, sucede que aún cubriendo todas las expectativas el enseñante no logra cumplir con el objetivo de su clase. ¿Cómo puede saber qué está fallando? Este artículo habla de la Investigación-Acción, una metodología en la que los profesores son los protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento, y que permite la detección de problemas y necesidades y la elaboración de propuestas y soluciones.

I. Origen

En los años cuarenta cuando Kurt Lewin, psicólogo estadounidense, intentó establecer una investigación científica que integrara la parte experimental con la acción social y definiera el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Así, el investigador es sujeto de la investigación y aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) para explicar el fenómeno estudiado.

Lewis (1946) creó un modelo de cambio social de tres etapas: descongelación, movimiento, recongelación, en las que el proceso consiste en:

1. Insatisfacción con el estado actual de cosas.
2. Identificación de un área problemática.

3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
4. Formulación de varias hipótesis.
5. Selección de una hipótesis.
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
7. Evaluación de los efectos de la acción.
8. Generalizaciones.

A principios de los años 70, Lawrence Stenhouse y John Elliot retoman ésta metodología. Pero en ésta ocasión el objetivo es demostrar que en el ramo de la educación las teorías sólo expresan su valor cuando se traducen a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984).

II. Definición

Lewin (1946) definió a la investigación-acción como “una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

Años más tarde, Moser (1978) añadió que "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo". Es decir, que aunque los problemas son los que guían la acción, la parte fundamental es entender la enseñanza y no investigar sobre ella: el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza.

III. Ventajas

Entre sus ventajas principales se encuentran que permite: a) la identificación de las fuerzas sociales y de las relaciones que están detrás de la experiencia humana, b) la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; c) la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base, e) la optimización del empleo de los recursos disponibles basándose en el análisis crítico de las necesidades y

las opciones de cambio, y f) en algunos casos, después de la comprobación los resultados en la realidad, cabe la posibilidad de iniciar un ciclo nuevo de la investigación – acción.

IV. Proceso

La Investigación-Acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que varía de acuerdo a la complejidad de la problemática. Sus principales fases son:

1. *Problematización.* La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que el problema elegido será la misma naturaleza. En general, son inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en realidad ocurre. Es posible diferenciar entre contradicciones (oposición entre la formulación de las pretensiones y las actuaciones), dilemas (dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios) y dificultades o limitaciones (situaciones que impiden desarrollar las actuaciones deseadas en las que el docente es incapaz de modificar o influir, por ejemplo, inercias institucionales). Para formular claramente el problema, se requiere profundizar en su significado, en sus características, en cómo se produce, y en las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, preparando la información a fin de proceder a su análisis e interpretación permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico.
2. *Diagnóstico.* Ya identificado el problema y habiendo formulado un enunciado del mismo, se recopila la información. Ésta consiste en recoger diversas evidencias, que deben informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado, expresar el punto de vista de las personas implicadas e informar cómo las personas implicadas viven y entienden la situación que se investiga. Este diagnóstico debe contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización, buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes.
3. *Diseño de una Propuesta de Cambio.* En ésta fase se consideran las diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias. Una reflexión prospectiva permite diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, y definir

un diseño de evaluación de la misma. Esto se hace con la intención de anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

4. *Aplicación de Propuesta.* Después de diseñar la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Cualquier propuesta realizada implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión. Es importante que los equipos de trabajo sigan llevando a cabo las actividades planeadas para lograr la mejora, siendo necesarios la negociación y el compromiso.
5. *Evaluación.* Como ya se había mencionado, las evaluaciones se siguen realizando de forma continua durante y al final del proceso de investigación, pues pueden surgir cambios que requieran una redefinición del problema por diferentes razones (porque éste se ha modificado, porque ha surgido otro más urgente, porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original, etc.). Serán la nueva situación y sus consecuencias las que determinen el proceso de investigación; y el probable inicio de otro ciclo en la espiral de la investigación – acción.

V. Estudio de caso

En este apartado, los educadores en proceso de formación Josefina Quintero Corzo, José Federman Muñoz Giraldo y Raúl Ancízar Munévar Molina, de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia en Colombia, comparten sus experiencias en el proceso de investigación-acción-reflexión. Su asignatura se denomina “práctica educativa”, “práctica docente” o “práctica profesional”, la cual se lleva a cabo en escuelas que la universidad selecciona para tal fin. A los estudiantes en ésta etapa se les denomina *practicantes*, quienes deben elaborar un proyecto orientado a un problema educativo, pedagógico o didáctico relacionado con la disciplina específica en la cual se desempeñarán como profesores.

En su **metodología de trabajo**, el proceso de investigación sigue cuatro etapas: planificación, actuación, observación y reflexión. Los practicantes se ubican en escuelas oficiales con grupos promedio de 45 estudiantes. A cada asesor le asignan grupos de cinco o seis practicantes. El tiempo dedicado se considera como labor académica, con un promedio de ocho horas semanales.

La asesoría se concibe como un proceso de acompañamiento que perfecciona las capacidades del nuevo educador a lo largo de sus prácticas. Éstas comprenden visitas a los colegios, reuniones de estudio y asesoría colectiva, tanto en el desarrollo de proyectos educativos como en los procesos de aprendizaje en una determinada área del conocimiento. Los asesores preparan además un plan que incluye talleres, seminarios quincenales de encuentro, guías de trabajo e informes de evaluación.

Los instrumentos de investigación básicos son el diario de campo para describir lo que va ocurriendo, escribir interpretaciones, reflexiones y formular puntos de intervención. También se utilizan registros de observación etnográficos, entrevistas abiertas y transcripciones de clases.

Como **principales hallazgos** de los procesos se tienen los dos siguientes:

a) La investigación acción es inherente a la enseñanza y al aprendizaje.

Cuando el practicante presenta sus avances semanales a su asesor, le expone sus inquietudes que son registradas diariamente. Todas ellas requieren de procesos investigadores que el practicante no podría desarrollar sin su ayuda. Algunos casos expuestos por ellos son:

Reporte 1. “Bueno profesor, aquí están los planes de clase y los informes. En general, me ha ido bien, pero no soy capaz con la disciplina. Aunque logré terminar la guía, no todo fue bueno. Al finalizar la clase, un alumno de 7C golpeó a dos niños. Y esta vez lo expulsaron del colegio durante dos días (Informe oral al asesor, 5 de mayo, 2000)”.

Reporte 2. “Hay tres estudiantes que no dejan dar clase. Los anoté en el libro reglamentario y fue peor. No sé si retirarlos de clase o remitirlos a rectoría. Yo les llamo la atención muchas veces, pero no oyen. Me dan ganas de llorar. Quiero cambiar de grupo (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000)”.

Reporte 3. “Los estudiantes de mayor rendimiento se desmotivan porque otros compañeros no los dejan trabajar. La agresividad de muchos estudiantes es muy marcada. Se golpean cuando hay actividades lúdicas. Se patean, se empujan. Un día, un niño llegó al extremo de golpear la cara de una niña en plena clase (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000)”.

Reporte 4. “El trabajo grupal fue un desastre. Dos niños empezaron a pelear, yo no sé por qué. Pero esto era horrible. Yo tuve que parar la actividad y no sabía qué hacer. Aunque trato de formar grupos mezclando los de rendimiento alto con los que siempre se demoran, no me obedecen. Ellos prefieren trabajar con sus amigos y no les gusta que el profesor los obligue a trabajar con otros (Transcripción de clase, 6 de junio, 2000)”.

Reporte 5. “Empecé la clase con mucho entusiasmo. Siempre me preocupo por llevarles ...materiales ... y preparar el plan siguiendo las indicaciones del curso de metodología.

Pero no sé qué pasa. Cada semana es una pelea con este grupo. Ellos tienen algo, yo no sé qué es. Pienso que hay que ponerlos a trabajar todo el tiempo y mantenerlos ocupados. Quiero que usted me oriente para mejorar la disciplina y atraer la atención de todos los estudiantes (Diario de campo de practicante, 16 de julio, 2000)".

La problemática mencionada indica que el mayor problema de los educadores en proceso de formación no es la preparación de sus clases ni la actitud ni la motivación, sino el control de grupo debido a la agresividad, la resistencia a formar grupos, la desatención y el desorden que se genera en aulas de 45 y 50 estudiantes. Por consiguiente, los logros del aprendizaje no son los esperados.

Antes de llevar a cabo este proyecto, la función de un asesor consistía en decirle al practicante que aplicara los reglamentos regulares del colegio, que los problemas de aula se deben a la falta de metodologías, que lleven actividades adicionales para los estudiantes que terminan primero, que se mantengan optimistas porque los niños y los jóvenes son así, pero poco a poco van madurando, que esos problemas se van solucionando a medida que ganan experiencia como profesores y es comprensible porque apenas están comenzando. Se les proporcionaban lecturas, les prestábamos material y los apoyábamos emocionalmente. En casos extremos, cuando el practicante no superaba las deficiencias, después de un seguimiento, era calificado con nota "reprobado".

Ahora, al incorporar procesos de investigación, la asesoría es diferente. Ante todo, es necesario "comprender" para luego transformar; esto es, mirar a profundidad. Se pide al practicante que diseñe su diario en tres momentos: *Descriptivo*, *interpretativo-reflexivo* y *acciones para mejorar*. Después de cada clase, describe lo que ocurrió de principio a fin. Luego escribe uno o dos párrafos de reflexiones y valoraciones y, en un tercer momento, propone alternativas para el día siguiente: qué puede hacer, qué pasaría si ensaya tal o cual estrategia. Luego, prepara el plan para actuar, vuelve a observar, describir, interpretar, reflexionar, registrar y así sucesivamente.

En principio, no todos los practicantes se convencen de esta metodología. Hay incertidumbre, incredulidad y resistencia por recarga de trabajo. Llevar un diario implica esfuerzo, trabajo, disciplina y modificación de hábitos de estudio. Pero al final del semestre, los resultados son altamente positivos. Hasta el momento, ningún practicante ha fracasado con esta metodología. Cada uno, a su ritmo y de acuerdo con sus condiciones particulares, va mejorando.

Después de recorrer los primeros ciclos, los asesores pueden observar que, poco a poco, los educadores en proceso de formación van encontrando su trabajo divertido y excitante, se entusiasman, proponen soluciones y observan sus efectos. Así mismo,

valoran el impacto y los efectos de las acciones emprendidas; se detienen en problemas fundamentales y discuten su importancia; van descubriendo patrones y tendencias. En los informes de evaluación, extractados de los diarios, un practicante escribió: “Los alumnos que rinden más son los más indisciplinados y los que más hacen tareas son los que más participan, pero a la vez, son menos compañeros”.

Después de sucesivos ciclos, los practicantes acentúan el valor de la investigación como parte constitutiva de la práctica educativa. En un comienzo, al entrevistarse con el asesor, le manifiestan: “Mis alumnos están cansados, indisciplinados, son agresivos; mis materiales no funcionan aunque estén bien elaborados; es horrible ese grupo”, “No sé cómo empezar”. Posteriormente, a mediados de semestre, comienzan a indagar por qué se comportan así y comparan con lo que sucede en otras clases, en otras circunstancias, con otros profesores, qué otros factores afectan la clase y qué alternativas se pueden aplicar. Todo esto lleva a identificar causas y efectos, a establecer relaciones, a predecir hipótesis, a perfeccionar las capacidades de observación, a diseñar estudios sistemáticos como el seguimiento de casos, a elaborar entrevistas estructuradas, a registrar reflexiones y críticas. Por consiguiente, los procesos de asesoría también se reorientan para mantener al practicante en un clima de investigación incorporado a su práctica. En el proceso de mejoramiento de la enseñanza, los educadores en formación dirigen su atención hacia problemas que reclaman urgente solución en el aula. Un listado mínimo se relaciona con disciplina, agresividad, juego, control de grupo, efectividad de la planeación, manejo del tiempo, manejo de la palabra, interacciones pedagógicas, uso de recursos, aceptación ante el grupo, evaluación, aplicación de métodos actualizados de enseñanza, atención de reclamos y quejas de los estudiantes, distribución y efectos de los espacios, entre otros.

Los educadores en formación, asesorados mediante procesos de investigación, siempre buscan incrementar la productividad de la enseñanza y reforzar valores en sus estudiantes. La dificultad no radica en preparar un plan de clase porque ellos lo saben hacer de diferentes maneras y son muy creativos para buscar materiales, diseñar guías, crear juegos, inventar dinámicas de grupo, planear salidas de campo. Para lograrlo necesitan, ante todo, disminuir los comportamientos agresivos y la indisciplina que caracteriza las instituciones de educación básica, crear un ambiente más abierto, más agradable y más crítico para poder promover el aprendizaje. “La investigación-acción me ha ayudado a comprender mi acción como profesor y a encontrar maneras de solucionar mis propias dificultades” (Diario de campo de practicante, 27 de julio, 2000). Uno de los participantes reflexiona en sus diarios sobre la gradual toma de conciencia para enfatizar que la investigación no está separada de la enseñanza y del aprendizaje:

“A medida que iba aprendiendo más, iba viendo las mejoras; empecé a ver que lo que yo estaba haciendo era investigación, lo cual no es del otro mundo. Yo siento que investigo mientras enseño, mientras planeo, mientras observo cómo progresan mis estudiantes, mientras evalúo, mientras escribo lo que me pasa (Diario de campo de practicante, 16 de octubre, 2000)”.

Durante las primeras semanas de práctica, las reflexiones en sus diarios indicaban desmotivación. El mal genio de los practicantes o la tristeza por no encontrar soluciones inmediatas a los problemas en el aula, eran constantes: “Es horrible, no quiero volver a ese grupo”; “Me dan ganas de gritar, de salir corriendo del salón”; “Quisiera estrangularlos”; “Me siento un poco triste y muy cansada porque acabo de terminar mi clase en cuarto grado. Estuve un poco furiosa porque unos niños no me prestaron atención y durante toda la clase estuve diciendo la misma palabra. ‘por favor, silencio’. Algunos de ellos no me hacían caso a pesar de las llamadas de atención” (Diario de campo de practicante, 30 de marzo, 2000).

En los registros finales, el lenguaje de los practicantes cambió. Se referían más a los resultados de sus ensayos y experimentos. En los diarios finales se leían indicadores de éxito como los siguientes:

“Acabo de salir de clase. Hoy me siento muy feliz. Entonces es más fácil preparar actividades lúdicas para darles la oportunidad de hablar y tener la oportunidad de mejorar la participación. Sé y soy consciente de la dificultad de lograr que todo el grupo hable, pero, de alguna manera, tendré que hacerlo (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001)”.

“Poder analizar atentamente mi clase me ha ayudado tremendamente. Ahora veo mi desempeño con otros ojos. Yo no podía resolver todos y cada uno de los problemas, pero cuando mi compañera expresó una situación similar, a mí me entusiasmó (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001)”.

b) La práctica educativa es un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura.

Durante el proceso de formación en investigación acción, emergen frases como éstas en los diarios de los practicantes, guiados y estimulados por los asesores: “me preocupa que... qué pasaría si... alguna vez ensayé, observé que... tengo curiosidad por saber cómo responderán a... he cambiado la manera de... me ingeníé una manera distinta para... creía que... pero ahora entiendo que... lo hice, ya sé por qué...”. Con estas frases reflexionan y se plantean preguntas acerca de lo que hacen, percibiendo el cambio en su propio comportamiento y apreciando las consecuencias del mismo.

¿Qué se preguntan los participantes? Al principio del proceso los participantes se muestran un tanto dependientes y temerosos, pero a medida que avanzan se vuelven más autónomos, observadores y reflexivos: “Me di cuenta de que cuando trabajan en grupos de cuatro rinden más que cuando trabajan en parejas o en grupos más grandes” (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000). “Los alumnos se aburren, están cansados porque acaban de salir de un examen de la clase anterior” (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000). En un inicio solamente mencionan la anomalía, después se preguntan por qué, buscan razones y buscan alguna estrategia para que no vuelva a ocurrir o para mantener lo que resulta bien. En los diarios se leen reflexiones tendientes a experimentar cambios en los espacios, en los métodos, en los lenguajes, en los discursos. “Qué pasa si siento a un estudiante bueno con uno deficiente, o a una niña con un niño?” “¿Por qué les gusta más trabajar con guías dentro del salón que trabajar en equipo fuera de clase” (Diario de campo de practicante, 8 de agosto, 2001). Estas interrogantes se vuelven costumbre para descubrir qué es lo que funciona mejor en cada situación. Son muchas las páginas en los diarios de los practicantes, que en la universidad hemos llamado una “memoria de saber pedagógico”, que están llenas de anécdotas, experiencias, episodios, aciertos y desaciertos acerca de los procesos formativos, temas bien entendidos, temas mal entendidos, comportamientos de los estudiantes, comentarios acerca del aula, el aprendizaje y la enseñanza. Los educadores en formación muestran interés por desarrollar sus habilidades de escritura a partir de la identificación de sus propios problemas. Los textos son elaborados en los diarios a partir de los registros, las notas de campo, las reflexiones, las observaciones y los informes evaluativos. Los participantes comprenden que la escritura les ayuda a cualificar su acción y a ser ‘mejores’. La primera vez que un practicante identificó un punto de intervención para la mejora y el cambio de su acción inmediata fue cuando escribió: “No me detengo en decir ‘son indisciplinados’, ‘es horrible ese salón’, ‘voy a pedir cambio de grupo. Después de registrar mis notas de campo y analizar mis transcripciones, he llegado a conclusiones más profundas y a buscar significados, causas y consecuencias de los comportamientos de mis estudiantes. Focalizo las situaciones que quiero mejorar. ¿Por qué son indisciplinados?, ¿A qué se debe que los profesores no quieran dar clases en 7B? ¿Qué pasa si les pido a los alumnos que me ayuden a elaborar los materiales que utilizo en clase? ¿Por qué un mismo plan no funciona de la misma manera en dos grupos? Me ha sucedido que un plan funciona bien en el grupo A pero es un desastre en el grupo B.” (Diario de campo de practicante, 12 de septiembre, 2001). A partir de estos razonamientos, hemos logrado que los practicantes vayan recogiendo evidencias de las circunstancias que rodean su quehacer. Al principio, no se dan cuenta

de detalles como, por ejemplo, que mientras pasan al tablero a un estudiante para corregir un ejercicio, los demás se distraen haciendo otras cosas. Después de analizar los registros en los diarios, deciden con más seguridad una forma diferente de corregir los ejercicios.

Cierto día, al visitar la clase de un practicante, los asesores notaron que sólo cinco estudiantes participaban activamente. Los cuarenta restantes pasaron buena parte de la clase haciendo tareas de otras materias o haciendo rayones en el cuaderno o molestando al compañero de a lado. Ellos sentían que decir esto al practicante de manera vertical no causaba los mismos efectos que si él los descubría en sus registros por sí mismos, por lo que formularon preguntas a manera de supuestos previos: ¿Cómo es la participación del grupo en mi clase? ¿Quiénes participan? ¿Dónde se sientan los que más participan? Los que no participan, ¿qué otras actividades hacen? ¿Por qué no todos participan? ¿Qué los impulsa a participar, qué les impide participar? ¿Cómo puedo mejorar la participación? Luego, realizaron algunos conteos de datos a partir de los registros observacionales. Empezaron describiendo el número de filas existentes, la distribución de los alumnos (en filas, en círculo, uno detrás de otros, por parejas, por grupos libres), la distribución asignada por el profesor; el número de veces que cada estudiante habla; el número de alumnos que no hablan del tema de clase, de qué otros temas hablan, etcétera.

Efectivamente, el mismo practicante dijo: “¡Uf!, pero sólo cinco participaron activamente. De aquí en adelante me voy a fijar si son los mismos de siempre y cómo participan en otras clases diferentes a la mía” (Comentario oral de un practicante al analizar un registro observacional de clase). El punto de intervención emergió espontáneamente y en su diario registró: “Mañana lograré que de los cuarenta que no participan, por lo menos veinte se animen y gradualmente me esforzaré para que los restantes se animen” (Diario de campo del practicante, 12 de septiembre, 2001). El asesor aprovecha estos avances para sugerirle al practicante que en el diario de esa semana aparezcan anotaciones con respecto a ese punto de intervención.

Al describir e interpretar las clases, se encontraban cada vez más focos de interés para cambiar las actuaciones. Todos ellos a partir de conteos, registros, charlas, preguntas, comentarios, reflexiones y ensayos permanentes, ayudados por el asesor. “Es como una cadena, un descubrimiento lleva a otro”. Así mismo, surgieron otros factores inherentes al clima de clase, como la cantidad de tiempo utilizado para hablar, cuánto silencio o confusión existía, qué tipo de preguntas formulaban y respondían; la cantidad de elogio, recompensa o motivación, y otros. Y si seguían indagando, seguían descubriendo. La investigación ayudaba a mirar más, y el asesor les animaba para que se ingeniaran estrategias diferentes para mejorar las tradicionales prácticas de enseñanza. De esta

manera, no es un proceso de investigación impuesto, sino un proceso que surge del mismo practicante, orientado por el asesor.

Conclusiones

La Investigación-Acción es una herramienta que permite al docente llevar a cabo el proceso de mejora continua, en la que se integran la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Su aplicación ha recibido críticas, entre las más comunes se encuentran: la gran cantidad de tiempo absorbido en clase y fuera de ella al momento de monitorear y analizar el desempeño del docente, el desconocimiento de los métodos de investigación más adecuados para solucionar un conflicto, la poca o nula aplicación de los resultados de un proceso de investigación acción a una investigación, entre otros. No obstante, la práctica de la misma ha demostrado que por medio de ella se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y a proponerse metas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la experiencia se comparten temores, afectos, logros y dudas; se experimentan problemas en el aula y se buscan formas de resolverlos; se documentan los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación. Las decisiones se toman reflexivamente y se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, se convierte en punto de intervención y se ensayan alternativas de solución con efectos inmediatos.

Una herramienta que facilita la detección de problemas puede ser la *planeación de clase*, ya que al momento de estructurarla y plasmarla se hacen más evidentes los posibles errores.

La clase debe incluir una variedad de actividades que combine diferentes actividades de enseñanza aprendizaje. Está comprobado que los estudiantes se sienten motivados por esta combinación y se produce en ellos un aprendizaje más efectivo. Se sugiere que ésta se componga de cinco pasos básicos: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión; que se pueden realizar en una sola clase o se puede extender a varias; dependiendo del tema y de sus actividades. El tiempo asignado a las primera, segunda y cuarta etapas no debe rebasar los ocho minutos de duración; la práctica de comunicación puede tomar más tiempo. Como *preparación* de la clase, hazle saber a los alumnos cuales son las actividades a realizar y sus objetivos, de esa forma ellos sabrán que esperar. Una pre-actividad les ayudará a recordar sus conocimientos antes de

dar paso a la siguiente etapa: la *presentación*. En ella, se presenta el vocabulario y/o la estructura gramatical de la lección siguiendo alguna (s) estrategia (s) de aprendizaje, explicándosela primero a los alumnos para que asimilen mejor la lección. La presentación provee las bases del aprendizaje del lenguaje a los alumnos, y se logra a través de lo que explica el profesor y de sus libros de texto; por lo que es importante usar éstos últimos tanto como sea posible. La práctica de los alumnos es muy importante, por lo que debe estructurarse en base al vocabulario recientemente enseñado. Como siguiente fase, viene la *práctica*, en la que los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos con actividades previamente diseñadas (por el enseñante o utilizando las que aparecen en el libro de texto), que les permitan a los alumnos asimilar todo lo aprendido. El profesor tiene que monitorear el desempeño del grupo y solucionarles las posibles dudas que surjan y que no puedan resolver por ellos mismos. Es aquí donde se completa la tarea de comunicación, pues los aprendientes convierten el lenguaje en una herramienta. A menos que la precisión en la pronunciación interfiera con la claridad del mensaje, el monitor no debe prestar atención excesiva en ésta etapa. La *evaluación* se lleva a cabo cuando todos los estudiantes han terminado de realizar su práctica, es conveniente dar un repaso a la lección. Puede hacerse pidiendo a los alumnos que den ejemplos de cómo ellos usaron la estructura explicada, siguiendo así con la práctica oral. Ésta es muy útil por cuatro razones: refuerza la información presentada en clase, provee la oportunidad de aclarar dudas, permite al profesor monitorear de manera individual la comprensión y el aprendizaje, y cierra la lección.

Como la última fase se tiene la *expansión*, cuyas actividades les permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento obtenido en el salón de clases en actividades realizadas fuera de él. Se sugiere buscar alguna que permita la retroalimentación de esas experiencias en la siguiente sesión de clases.

Se concluye este artículo citando una frase de Stenhouse (1984): “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.

Bibliografía

BAUSELA Herreras, Esperanza.

La Docencia a través de la Investigación-Acción [en línea].
<http://www.rieoei.org/delosletores/628Bausela.PDF> [accesado en noviembre del 2009].

DE MARTÍNEZ, Elena F.

Tipos de Investigaciones [Disponible en línea].
<http://medusa.unimet.edu.ve/didactica/fpdd49/Lecturas/Archivo%20Word/TIPOS%20DE%20INVESTIGACIONES%20.doc> [accesado en noviembre del 2009].

Google. *Investigación - Acción.*

[Disponible en línea]. <http://monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml> [accesado en noviembre del 2009].

Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. 2002. [Disponible en línea].
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-munevar.pdf> [accesado en noviembre del 2009].

Google. *How should a good language teacher be?*

[Disponible en línea].
http://articles.famouswhy.com/what_makes_a_good_language_teacher/
[accesado en noviembre del 2009].

Google. *The essentials of language teaching.*

[Disponible en línea]. (<http://www.nclrc.org/essentials/whatteach/wtindex.htm>)
[accesado en noviembre del 2009].

– ✕ –

* Gabriela Gómez Esquivel

Egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, de la licenciatura de Administración. Actualmente se desempeña como Profesor curricular de Tiempo Parcial en el Eje Curricular de Inglés de la Coordinación de Lenguas Extranjeras, del Departamento de Humanidades perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la misma institución de la cual se graduó.

