

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE LENGUAS

PERCEPCIÓN DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
MAESTROS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

L.L.I ROSARIO CAMACHO AYALA

DIRECTORA DE TESIS: M.L.A ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

TOLUCA, MÉXICO.

FEBRERO 2012

ÍNDICE

Índice de figuras.....	iii
Índice de cuadros.....	v
Índice de imágenes.....	vii
Índice de gráficas.....	viii
Índice de anexos.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo 1: El aprendizaje significativo.....	3
1.1 Antecedentes.....	3
1.2 Definición de aprendizaje.....	5
1.3 Tipos de aprendizaje.....	7
1.3.1 Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje por recepción...	7
1.3.2 Aprendizaje significativo vs aprendizaje mecánico.....	10
1.4 Definición de aprendizaje significativo.....	13
1.5 Condiciones del aprendizaje significativo.....	15
1.5.1 Disposición (motivación y actitud).....	16
1.5.2 Materiales didácticos.....	19
1.6 Tipos de aprendizaje significativo.....	21
1.6.1 Aprendizaje de representaciones.....	22
1.6.2 Aprendizaje de conceptos.....	22
1.6.3 Aprendizaje de proposiciones.....	23
Capítulo 2: El aprendizaje significativo en la enseñanza de inglés.....	28
2.1 La enseñanza de lenguas.....	28
2.1.1. Materiales didácticos.....	31
2.1.2 Papel del alumno.....	34
2.2 El enfoque comunicativo.....	35
2.3 Importancia del profesor en el aprendizaje significativo.....	37
2.3.1 Enseñanza reflexiva.....	41
2.3.2 El papel del profesor.....	43
2.4 Estrategias y aprendizaje significativo.....	44
2.4.1 Definición de estrategia.....	45
2.4.2 Definición de estrategias de enseñanza.....	46
2.4.3 Estrategias de enseñanza.....	47
2.4.3.1 Estrategias de enseñanza para el aprendizaje	

significativo	51
2.4.3.2 Conocimientos previos.....	51
2.4.3.3 Integración de conocimientos previos e información nueva.....	53
2.4.3.4 El discurso docente.....	54
2.4.3.5 Organización de la nueva información.....	56
2.4.3.6 Enseñanza situada.....	60
2.4.3.7 Juegos.....	65
Capítulo 3: Metodología	
3.1 Tipo de investigación.....	67
3.2 Hipótesis.....	68
3.3 Sujetos.....	68
3.4 Instrumentos.....	69
3.4.1 Entrevista a docentes.....	70
3.4.1.1 Elaboración.....	74
3.4.1.2 Piloteo.....	75
3.4.1.3 Aplicación final de la entrevista a docentes.....	77
3.4.2 Observación de clases.....	77
3.4.2.1 Instrumento de observación	78
3.4.2.2 Piloteo.....	79
3.4.2.3 Aplicación final.....	80
3.4.3 Cuestionario a los alumnos.....	80
3.4.3.1 Piloteo.....	81
3.4.3.2 Aplicación final.....	81
3.5 Diseño de la investigación	82
3.6 Procedimiento de análisis de los datos.....	82
Capítulo 4: Resultados	
4.1 Resultados de la entrevista	84
4.2 Resultados del instrumento de observación.....	93
4.3 Resultados del cuestionario	102
Discusión de resultados	109
Conclusiones	118
Referencias	123
Anexos	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Tipos de aprendizaje (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).....	7
Figura 1.2 Tres vértices del mismo triángulo. (Basado en Coll, 1991:41).....	15
Figura 1.3 Condiciones del aprendizaje significativo. (Basado Ausubel, Novak y Hanesian (1983)	15
Figura 1.4 Criterios para el material de aprendizaje. (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983: 50).....	19
Figura 1.5 Naturaleza del material de aprendizaje. (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:50)	20
Figura 1.6 Tipos de aprendizaje significativo según Ausubel	21
Figura 1.7 Diferentes formas del aprendizaje de proposiciones.....	23
Figura 1.8 Tipos de aprendizaje significativo.....	26
Figura 2.1 Modelo de la red teórica implícita en la enseñanza de lenguas de Spolsky, 1989 (Tomado de Da Silva, 2005:50)	29
Figura 2.2 Principios para el desarrollo y uso de materiales (Basado en Tomlinson, 1998)	32
Figura 2.3 Principios en CLT (Basado en Richards y Rodgers, 2001:161)...	35
Figura 2.4 Reflexiones sobre el tipo de profesor que se es. (Basado en Gebhard y Oprandy, 1999)	39
Figura 2.5 Tipos de enseñanza reflexiva (Basado en Richards y Lockhart, 1996)	41
Figura 2.6 Papeles del profesor en un salón de clases. (Basado en Harmer, 2001)	43
Figura 2.7 Estrategias para activar conocimientos previos (Basado en Díaz Barriga y Hernández 2010)	52
Figura 2.8 Estrategias para integrar conocimientos previos y nuevos (Basado en Díaz Barriga y Hernández 2010)	53

Figura 2.9 Estrategias discursivas (Basado en Díaz Barriga y Hernández 2010)	55
Figura 2.10 Estrategias para ayudar a organizar la información nueva.....	56
Figura 2.11 Mapa conceptual (Tomado de Pellegrini y Reyes, 2001).....	57
Figura 2.12 Ejemplo de círculo de conceptos.....	59
Figura 2.13 Ejemplo de diagrama de llaves.....	59
Figura 2.14 Ejemplo de diagrama de árbol	59
Figura 2. 15 Estrategias para promover una enseñanza situada.....	60
Figura 2. 16 Pasos del aprendizaje basado en problemas.....	63
Figura 2.17 Características básicas del aprendizaje mediante proyectos como estrategia de enseñanza (Basado en Díaz Barriga, 2006).....	64

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Ventajas del aprendizaje por descubrimiento (Basado en Bruner, 1961:21-32)	9
Cuadro 1.2 Forma en que se adquiere la información: aprendizaje por recepción y por descubrimiento. (Díaz Barriga y Hernández, 2010:29)	10
Cuadro 1.3 Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno. (Díaz Barriga y Hernández, 2010:30).....	12
Cuadro 1.4 Los aprendizajes por recepción y descubrimiento se hallan en un continuo diferente a los de repetición y significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:35).....	13
Cuadro 1.5 Factores involucrados en la motivación y el aprendizaje. (Díaz Barriga y Hernández, 2010:60).....	18
Cuadro 2.1 Ejemplo de cuadro sinóptico.....	58
Cuadro 3.1 Sujetos principales en la investigación.....	69
Cuadro 3.2. Cambios en el instrumento de observación.....	79
Cuadro 3.3 Cronograma de la aplicación del instrumento de observación.....	80
Cuadro 3.4 Aplicación final del cuestionario.....	82
Cuadro 3.5 Diseño de la investigación.....	82
Cuadro 4.1 Respuestas a la pregunta 1.....	85
Cuadro 4.2 Respuestas a la pregunta 2	85
Cuadro 4.3 Respuestas a la pregunta 3	86
Cuadro 4.4 Respuestas a la pregunta 4	86
Cuadro 4.5 Respuestas a la pregunta 5	87
Cuadro 4.6 Respuestas a la pregunta 6	88
Cuadro 4.7 Respuestas a la pregunta 7	89
Cuadro 4.8 Respuestas a la pregunta 8.....	90
Cuadro 4.9 Respuestas a la pregunta 9	91
Cuadro 4.10 Respuestas a la pregunta 10	91
Cuadro 4.11 Respuestas a la pregunta 11.....	92

Cuadro 4.12 Respuestas a la pregunta 12	92
Cuadro 4.13 Perfil de las profesoras en el aprendizaje significativo.....	94
Cuadro 4.14 Representación en porcentajes del aprendizaje significativo.....	94
Cuadro 4.15. Cuantificación de los cuestionarios.....	102
Cuadro 4.16 Resultados del cuestionario aplicado a los alumnos.....	104

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.1 Siempre hay algo nuevo que aprender.....	5
Imagen 1.2 Los seres humanos están en constante descubrimiento desde muy temprana edad.....	7
Imagen 1.3 En el aprendizaje por representaciones, a medida que palabras desconocidas se vuelven significativas, se aprenden.....	22
Imagen 2.1 Papel del profesor.....	37
Imagen 2.2 El papel del profesor es determinante para el éxito o fracaso de una clase	40
Imagen 2.3 Los ajustes en la actuación docente están en función de los alumnos.....	49
Imagen 3.1 Entrevista <i>tree and branch</i> (Basada en Rubin y Rubin, 1995).....	70

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1 La funcionalidad de la información.....	95
Gráfica 4.2 El papel de los alumnos.....	96
Gráfica 4.3 Disposición de los alumnos.....	97
Gráfica 4.4 Relación de los contenidos con la realidad del alumno.....	98
Gráfica 4.5 Mención de experiencias personales.....	98
Gráfica 4.6 Evidencia del enfoque comunicativo.....	99
Gráfica 4.7 Significatividad del material didáctico.....	99
Gráfica 4.8 Estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.....	100
Gráfica 4.9 Evidencia del aprendizaje por descubrimiento.....	101
Gráfica 4.10 Evidencia del aprendizaje por recepción.....	101
Gráfica 4.11 Aprendizaje mecánico.....	101

INDICE DE ANEXOS

Anexo A: Formato final de la entrevista.....	132
Anexo B: Primer borrador de la entrevista.....	133
Anexo C: Segundo borrador de la entrevista.....	134
Anexo D: Formato final del instrumento de observación de clase.....	135
Anexo E: Primer borrador del instrumento de observación de clases.....	136
Anexo F: Segundo borrador del instrumento de observación de clases.....	138
Anexo G: Cuestionario final.....	139
Anexo H: Primer borrador del cuestionario a los alumnos.....	140

Introducción

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes.

José Ortega y Gasset (1883-1955)
Filósofo y ensayista español.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) aparece oficialmente en el 2008 con la publicación del acuerdo número 442, en donde claramente se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Lo anterior plantea nuevos retos a todos los campos disciplinares que se imparten en dicho nivel educativo. La materia de inglés como lengua adicional al español no es la excepción, pues a raíz de esta reforma se hacen cambios, tanto en los programas educativos como en la metodología que, se exige, sea llevada en la actividad docente cotidiana.

Según la RIEMS deben fomentarse las competencias. En el acuerdo 444, se establece que los alumnos deben desarrollar once, de las cuales la que compete al presente trabajo es “comunicarse en una segunda lengua en situaciones cotidianas”. Además, en el acuerdo 447 se establecen 8 competencias docentes. La número 2 dice literalmente: “Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo” (SEP, 2008: 4).

A partir de este breve comentario, se observa que fomentar el aprendizaje significativo es pues, un requisito de la educación hoy en día por lo cual, mucho se ha dicho y escrito sobre él, pero muy poco sobre la influencia, la importancia y su aplicación concreta en la clase de inglés en el sistema de bachillerato general.

Surge también la cuestión de si, después de una reciente reforma educativa sus actores, especialmente los profesores denominados “horas clase”, están preparados para llevarla a cabo en los términos teóricos requeridos. Es por eso que en este estudio se compara lo que establece el discurso oficial sobre el aprendizaje significativo, con lo que algunas profesoras de este nivel entienden y a su vez aplican en clase.

En el capítulo uno se establece al aprendizaje significativo, así como aspectos conceptuales relacionados con él como su definición, los tipos que existen entre otros. Por otra parte, el dos la atención se enfoca más fuertemente a aspectos que se vinculan con la enseñanza de lenguas por ejemplo, el papel del profesor, los materiales didácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, por citar algunos.

Posteriormente se explica, entre otros aspectos de metodología, que la investigación de campo se hizo a través de tres instrumentos que son: entrevista a docentes, observaciones de clase y cuestionarios a alumnos en tres escuelas preparatorias oficiales de la zona 06 del Bachillerato General.

En seguida, los resultados se analizan en el capítulo cuatro para llegar a su respectiva discusión. Finalmente se concluye, entre otros puntos, que las profesoras involucradas entienden el concepto del aprendizaje significativo pero no siempre lo fomentan en su clase.

Capítulo 1

El aprendizaje significativo

Aprender a aprender es, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (Coll, 1991:41)

1.1 Antecedentes

Con seguridad, muchos maestros se han encontrado con el concepto de aprendizaje significativo ya sea en su formación docente, en el curriculum, en los cursos de actualización, en experiencias de aprendizaje, en enfoques didácticos, en libros de texto, en los planes de clase, entre otros. Debido a que el aprendizaje significativo, el cual se retoma de la teoría de la asimilación propuesta por Ausubel, es un aspecto clave de la educación hoy en día, existe mucha información sobre éste, por lo que es muy importante mencionar los aspectos relevantes de la literatura y dejar claro lo que se propone para este trabajo.

Hablar sobre aprendizaje significativo es hablar de un gran número de autores, puntos de vista, constructos teóricos o modas en la educación; con todo, la gran mayoría utiliza las mismas ideas, aunque con palabras diferentes. En épocas pasadas existía la idea de aprender significativamente, es así que autores como John Dewey, a principios del siglo XX proponía al aprendiz como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor sugería el trabajo cooperativo y colaborativo con el fin de alcanzar un tipo de aprendizaje que sea efectivo para los estudiantes, dicho trabajo debería incluir aspectos de la vida y realidad de ellos mismos. También afirmaba que esto debería hacerse de forma relevante para las personas involucradas, o sea, ir más allá de la mera presentación de contenidos (UNESCO, 1999).

Igualmente, en la década de los años 70, Bruner propuso su teoría del Aprendizaje por Descubrimiento y ésta también tenía muchos seguidores, pues se esperaba que, en las escuelas, los niños participaran activamente en la construcción de su conocimiento a

través del descubrimiento de contenidos. Se buscaba que los niños fueran activos y experimentadores en el salón de clases.

Sin embargo, la persona que más ha influido en la difusión y el estudio del aprendizaje significativo fue David Ausubel quien propuso la teoría de la asimilación que no descarta completamente los estudios anteriores sino que los complementa y mejora. Así como afirma Pozo (1999:209), Ausubel se ocupa específicamente de los “procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por la persona en su vida cotidiana”.

David Paul Ausubel nació en Brooklyn en 1918, estudió medicina y psicología, fue cirujano, psiquiatra y también se dedicó a trabajos de investigación al obtener su doctorado en psicología del desarrollo. Falleció en el año 2008 pero su aportación a la psicología educativa fue muy grande pues creó toda una teoría para entender de qué forma los estudiantes tienen más posibilidades de tener éxito en su vida académica, simplemente con que el profesor enseñe lo que ellos ya saben (Díaz Barriga, 2010 Rodríguez, 2004). Como él mismo lo enuncia:

Si tuviera que reducir toda la Psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:151).

Debido a su formación profesional, Ausubel desarrolló una teoría psicológica ya que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender (Rodríguez, 2004). Pero desde ese punto de vista particular, no trata temas relativos a la psicología misma, sino que pone el énfasis a todo lo que ocurre en el aula cuando las personas están en el proceso enseñanza-aprendizaje; en la naturaleza de ese mismo aprendizaje, en sus condiciones, sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Viera (2003: 40) afirma al respecto, que la teoría de Ausubel toma como punto base la existencia de una estructura cognoscitiva, en efecto, se trata de la forma en la que el

individuo tiene organizado el conocimiento en un orden jerárquico en el que las ideas y conceptos tienen un lugar de acuerdo a su nivel de importancia.

Continuando con lo anterior, Pozo (1999:210) asegura que en su teoría, Ausubel enfatiza las estructuras y las reestructuraciones que se producen “debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la información nueva”, es entonces que gracias al aprendizaje significativo se analiza y enfoca la relación del conocimiento que se tiene y el que se es capaz de producir cuando se vincula lo que se conoce bien, con el conocimiento nuevo.

Entonces, puede decirse que el aprendizaje significativo es un concepto popular hoy en día el cual tiene sus bases en la obra de Ausubel y la de sus discípulos, como Novak y Hanesian. Debido a su importancia, muchos autores han escrito y/o inspirado sus estudios para, entre otras cosas, diseñar sus cursos, realizar modificaciones educativas, para enseñar y aprender de una manera diferente: una forma que sea relevante para los involucrados en el proceso.

1.2 Definición de aprendizaje

Uno de los temas preliminares básicos se refiere a definir qué es el aprendizaje, concepto con el cual la mayoría de las personas podrían estar familiarizadas, pues el término es muy popular en la sociedad, se utiliza desde aspectos tan rutinarios como aprender a caminar, a hablar, a manejar, a leer, a guisar, etc.; hasta cuestiones más relacionadas con la educación formal, tales como el aprender un nuevo idioma. Incluso, es posible afirmar que el ser humano está en un continuo y eterno aprendizaje.



Imagen 1.1 Siempre hay algo nuevo que aprender

Sin embargo, a pesar de ser tan común es a la vez complejo, pues éste ha sido objeto de innumerables estudios y las definiciones que de él se han brindado, mucho dependen del enfoque de cada investigación y desde la perspectiva teórica de la cual

se estudia. Cabe mencionar que para este trabajo, se toman definiciones que tienden más al enfoque constructivista pues el tema principal así lo requiere.

En primer lugar se observa que para Estévez (2002:51) se trata de un proceso que tiene la principal característica de ser dinámico, presentarse por etapas y que está influido especialmente por el desarrollo del individuo. Consiste en tres aspectos fundamentales que son los siguientes:

1. establecer nexos o relaciones entre conocimiento nuevo y conocimiento previo.
2. organizar información.
3. adquirir una serie de estructuras cognitivas y meta cognitivas.

Por otro lado, González (2003: 2) coincide con Estévez en que se trata de un proceso, pero el primero afirma que se trata de adquisición cognoscitiva, a través de la cual pueden explicarse diferentes aspectos como el “enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad” por lo que enfatiza que el papel habitual de un profesor es hacer que el aprendizaje sea posible para sus alumnos.

Y es que son varios los actores que toman parte en el proceso del aprendizaje, pero los más importantes son los alumnos, pues son el principio y fin de todo el proceso; sin embargo, como afirmó González (2003) el papel del profesor sólo tienen sentido si está en torno al alumno. Al respecto, Zavala (2007: 134) propone que “el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas”, bien puede ser del profesor, de algún material didáctico, de sus mismos compañeros, entre otros.

Para fines de este trabajo y resumiendo lo visto en este inciso se considera al aprendizaje como un proceso dinámico y secuencial mediante el cual un individuo adquiere, comprende, transforma, construye y desarrolla un conocimiento. Todo lo anterior mientras es ayudado por un agente exterior.

1.3 Tipos de aprendizaje

Ausubel (1983) clasifica al aprendizaje en cuatro variedades pues afirma que la manera más eficaz de diferenciarlos es formularlos en términos de los procesos que se involucran. Como resultado, se encuentra en primer lugar por la forma en que se adquiere la información, o en otras palabras, el aprendizaje por recepción confrontado con el aprendizaje por descubrimiento. En segundo término se halla la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno: el aprendizaje mecánico o por repetición opuesto al significativo (Figura 1.1). En la siguiente sección se hace un análisis de cada una de las oposiciones.

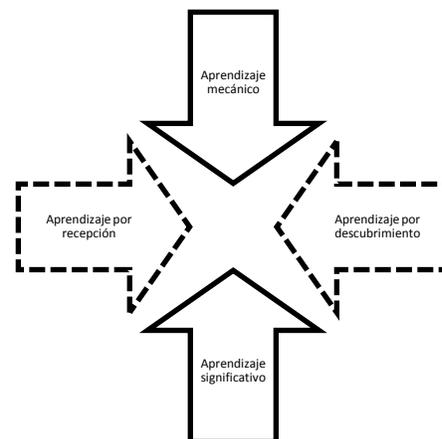


Figura 1.1 Tipos de aprendizaje. (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)

1.3.1 Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje por recepción

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, la forma en que una persona adquiere la información, puede ser por dos procesos diferentes: por descubrimiento o por recepción. A continuación se hace un análisis sobre cada uno de ellos.

El descubrimiento es una parte inherente a los humanos. Desde que somos muy pequeños se presentan cosas de la vida cotidiana que pueden volverse significativas de acuerdo a su importancia y funcionalidad en el contexto de cada uno. Por ejemplo, un bebé puede descubrir que el fuego quema si acerca demasiado su mano a él, así que una vez que tiene esa experiencia, en lo sucesivo, evitará tocarlo; en efecto, descubrió los límites para jugar con este elemento.



Imagen 1.2 Los seres humanos están en constante descubrimiento desde muy temprana edad

En el plano pedagógico, el aprendizaje por descubrimiento se vuelve necesario y, según Ausubel, su rasgo más importante es que el contenido principal de lo que se aprende no se les da a los alumnos, sino que “debe ser descubierto (por ellos mismos) antes de que pueda incorporar lo

significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:35). Es por eso que el papel del profesor toma una gran relevancia, pues debe proveer las herramientas necesarias para que el alumno descubra el conocimiento y no solo permanezca en una actitud pasiva de retención. Además, como dice Bruner (1961:22), el descubrimiento crea una relación “especial y única entre el conocimiento poseído y el conocedor”.

Klausmeier (1977: 36), en relación al aprendizaje por descubrimiento, enfatiza en gran manera la importancia de los antecedentes, pues afirma que cuando el alumno adquiere ya cierta información, ésta se integra a lo que ya se tiene y “se reorganiza o transforma para producir una estructura cognoscitiva nueva o modificada”. Es entonces que puede no solamente, repetirse el conocimiento, sino también pueden crearse cosas nuevas con base en ello. Entonces se puede afirmar que el descubrimiento dio como resultado un aprendizaje significativo, aunque no siempre es así.

Para ilustrar un poco lo anterior, tómese la siguiente situación. Si por ejemplo, en una clase de lenguas, se requiere que los alumnos hablen de sus películas favoritas y las comparen entre ellos, los alumnos notarán la necesidad de utilizar adjetivos que expresen la forma comparativa o superlativa (aunque no los llamen así). Si el maestro proporciona ayuda sin mostrarles la forma final, ellos pueden, poco a poco ir descubriendo su uso y relevancia. Al final de ese proceso, no sólo podrán comparar películas, sino comida, lugares, gente, tipos de música, sólo por mencionar algunos; pero, una vez que este conocimiento se hizo significativo, no tiene límites.

Ahora bien, es preciso enfatizar que Ausubel no fue el primero en tratar el concepto del aprendizaje por descubrimiento sino que Bruner desde 1961 realiza estudios sobre él. Este último autor, propone algunas ventajas de este tipo de aprendizaje las cuales se engloban en cuatro puntos que se muestran en el cuadro 1.1.

Ventajas del aprendizaje por descubrimiento	
Primero	El descubrimiento organiza de manera eficaz lo que se aprende para emplearlo después, (aunque no siempre sucede así).
Segundo	Es un generador único de la motivación y la confianza en sí misma, puede generar investigación genuina aunque no en el mismo grado del conocimiento.
Tercero	El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca pues la necesidad de aprender se ve reflejada por el ambiente.
Cuarto	El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo. Si se buscan mediadores más pertinentes y familiares.

Cuadro 1.1 Ventajas del aprendizaje por descubrimiento (Basado en Bruner, 1961:21-32)

Por otro lado, Ausubel (1983:17) define al aprendizaje por recepción como aquél en el cual el contenido principal de la tarea de aprendizaje simplemente se le presenta al alumno quien únicamente necesita “relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posterior”, o incluso podría servir de base para el aprendizaje del nuevo material relacionado. Un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje es cuando se le pide a los alumnos que memoricen un poema o una canción para una fecha determinada, muchas veces, eso es lo que hacen y pasado el día de presentarlo, se olvida lo “aprendido”. Tristemente ocurre lo mismo cuando los alumnos estudian “sólo para pasar el examen” lo cual quiere decir, aprenderlo por un día y olvidarlo después. De todas maneras, es posible que este tipo de aprendizaje se vuelva significativo cuando el material o la tarea sean comprendidos en el proceso de internalización.

Es por lo anterior que Ausubel (1983) ratifica que el aprendizaje por recepción puede ser de dos tipos: a) por repetición o b) significativo. Si es el primero, se le presenta al alumno la forma final de lo que va a aprender y no se le exige nada más que interiorizarlo para repeticiones futuras. Si es el segundo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos durante el proceso de internalización. Lo ideal sería que si se promueve el aprendizaje por recepción sea el de tipo significativo, ya que es la memoria “el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:35).

A forma de resumen, se presenta el siguiente cuadro, que es tomado de Díaz Barriga y Hernández (2010:29) en donde se sintetiza la información antes expuesta por Ausubel. Cabe mencionar que los ejemplos fueron adaptados para el presente trabajo.

Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento
✓ El contenido se presenta en su forma final.	✓ El contenido principal que se va a aprender no se da, sino que el alumno tiene que descubrirlo.
✓ El alumno debe internalizarlo en sus estructura cognitiva.	✓ Es propio de la formación de conceptos y solución de problemas.
✓ No es necesariamente memorización.	✓ Puede ser significativo o repetitivo.
✓ Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotéticos sin referentes concretos.	✓ Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
✓ Útil en campos establecidos del conocimiento.	✓ Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas inequívocas.
✓ Ejemplo: Se les da explícitamente la gramática del presente perfecto que está en su libro de texto, capítulo 11.	✓ Ejemplo: El estudiante, a partir de una serie de actividades, puede expresar algunas anécdotas memorables acerca de sus experiencias en el pasado.

Cuadro 1.2 Forma en que se adquiere la información: aprendizaje por recepción y por descubrimiento. (Díaz Barriga y Hernández, 2010:29)

1.3.2 Aprendizaje significativo vs aprendizaje mecánico

En cuanto a las distintas formas en las cuales el conocimiento se incorpora en la estructura cognoscitiva del aprendiz, se observan dos tipos de aprendizaje: el mecánico y el significativo.

El aprendizaje mecánico, memorístico o por repetición se presenta cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, lo que origina que ésta no sea significativa ni se convierta en tal durante el proceso de internalización. El estudiante toma la simple actitud de memorizar al pie de la letra. Por desgracia, a menudo redundante en puro verbalismo y 'repeticiones de loro' (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Este tipo de aprendizaje limita al alumno al simple hecho de “memorizar sin establecer relaciones con sus conocimientos previos” (Coll, 1991:39) pues no le permite ir más allá, ni se explota su potencial, ni se le pide más que repita lo que ya antes dijo. La creatividad no se favorece, pues no se crea el conocimiento, sólo se reproduce.

A pesar de lo anterior, es importante mencionar que la memorización no tiene que ser un aspecto negativo, incluso puede ser un factor de éxito escolar si se utiliza de manera apropiada. Como explica Coll (1991:41) “Debe distinguirse la memorización mecánica y repetitiva que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo de la memorización comprensiva que es, por el contrario, ingrediente fundamental del mismo”.

En todas las áreas del conocimiento existen aspectos de corte teórico que es preciso memorizar. Es así que un doctor debe saber las partes del cuerpo humano, un ingeniero las diferentes fórmulas para los cálculos matemáticos o un estudiante de lenguas las diversas conjugaciones de los verbos a estudiar; sin embargo, en ninguno de los ejemplos, el aprendizaje por repetición será de gran ayuda si no existe una comprensión verdadera y significativa de todos y cada uno de los componentes mencionados.

Es por eso que, el aprendizaje por repetición es completamente diferente al aprendizaje significativo, ya que en este último, se clarifican las relaciones entre conceptos, dando lugar a un conocimiento más fundado, que no sólo es posible repetir en el futuro, sino que puede decirse o presentarse de diferentes maneras.

Ya que “el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:31) no puede estancarse en simple repetición del conocimiento, sino en la construcción y generación del mismo, así como de relaciones no arbitrarias con la estructura cognitiva; todo esto partiendo de lo que se adquiere en el proceso enseñanza-aprendizaje con la ayuda de las estrategias adecuadas y la disposición del mismo estudiante.

Con el fin de simplificar la información sobre los aprendizajes por repetición y significativo, a continuación se presenta otra tabla de Díaz Barriga y Hernández (2010:29) en la cual se observan los principales puntos de cada uno de ellos. Los ejemplos, al igual que en el cuadro anterior, se adaptaron para este trabajo.

Aprendizaje Significativo	Aprendizaje Repetitivo
✓ La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	✓ Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
✓ El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para aprender.	✓ El alumno manifiesta una actitud de memorizar la nueva información.
✓ El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje permanentes.	✓ El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”.
✓ Se puede construir un entramado o red conceptual.	✓ Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
✓ Condiciones: Material: significado lógico. Alumno: Significación psicológica.	✓ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.
✓ Ejemplo: Comunicarse en inglés en situaciones similares a las de su lengua materna.	✓ Ejemplo: Aprender una lista de verbos regulares en pasado de una segunda lengua.

**Cuadro 1.3 Forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno.
(Díaz Barriga y Hernández, 2010:30)**

Finalmente en el siguiente apartado, (cuadro 1.4) se hace una comparación entre los cuatro tipos de aprendizaje que se han mencionado hasta este momento. Puede observarse cómo los aprendizajes por recepción y descubrimiento se encuentran en un lado, mientras que los de repetición y significativo en el otro pero todos en un continuo.

Aprendizaje significativo	Clarificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audio tutelar bien diseñada	Investigación científica (música o arquitectura nuevas)
	Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto	Trabajo escolar en el laboratorio	"investigación" más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones a rompecabezas por ensayo y por error
	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Cuadro 1.4 Los aprendizajes por recepción y descubrimiento se hallan en un continuo diferente a los de repetición y significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:35)

1.4 Definición de aprendizaje significativo

Como ejemplo de la variedad de autores que han estudiado sobre el aprendizaje significativo se mencionarán algunos de ellos. Para Viera (2003:37) el aprender significativamente equivale, ante todo, a “provocar un verdadero cambio auténtico en el sujeto”, Coll (1988:134), afirma que se trata de “poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje”, lo anterior de forma individual y propia, a pesar de que el ambiente externo influye en gran medida.

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2010:375) sostienen que el aprendizaje significativo se presenta cuando hay información nueva por aprender y ésta a su vez se relaciona con lo que ya se tiene, lo cual no debe ser de forma arbitraria sino con una significación lógica. Ausubel, Novak y Hanesian (1983:538) aseveran que el aprendizaje significativo es la “adquisición de aprendizajes nuevos; presupone una tendencia al aprendizaje significativo y una tarea de aprendizaje que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce” Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo; sino que, como dice Rodríguez (2004:2), son “aspectos relevantes presentes en la misma, [estructura] que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje”.

Para finalizar con el paseo por la literatura se observa para Coll (1991:40) “la significatividad de la enseñanza está muy directamente vinculada con su *funcionalidad*”; esto es, que los nuevos conocimientos puedan ser utilizados efectivamente cuando las situaciones lo requieran, o los mismos alumnos tengan la necesidad de hacerlo pues como asegura Moreira (2005: 86) “el aprendiz no es un receptor pasivo, muy al contrario... construye...y produce su conocimiento”.

Hay que destacar que para efectos de la presente investigación, se entiende por aprendizaje significativo a aquél aprendizaje que se da cuando el alumno está dispuesto a aprender y puede relacionar lo que ya sabe es decir, sus antecedentes, con el conocimiento nuevo que está adquiriendo pero no de forma arbitraria sino consciente, para pueda existir un cambio en él. Cabe enfatizar que esto no será posible si no se tiene un vínculo con la realidad que se vive. De tal forma que, si se aprende significativamente, es porque lo aprendido tiene significado para sí mismo, pues activa conocimiento previo, antecedentes, experiencias personales etc. que lo hacen un *aprendizaje con sentido*. Aunque vale la pena decir que, lo que es significativo para uno, no necesariamente lo es para el otro.

Coll (1991:38) advierte que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de aprender y de hacer por sí solo y de lo que es capaz de aprender y de hacer con ayuda de otros: imitándolos, siguiendo sus instrucciones, colaborando con ellos, etc. Vale la pena recordar que la distancia entre estos dos puntos es lo que Vygostky llama zona de desarrollo próximo (ZDP) porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Pozo, 1999:198, Baquero 1997:137, Da Silva y Signoret, 2005:102).

Esta ZDP puede observarse cuando un alumno aprende algo, pues al principio lo hace con ayuda de los demás, ya sea su maestro, compañeros, o cualquier otra persona, no obstante, logrará hacerlo solo y sin ayuda, en la medida que la tarea se vuelva significativa para él. Es por eso que Viera (2003: 38) explica que el aprendizaje

significativo constituye “un aprendizaje predominantemente externo, producido por la interiorización de contenidos y determinantes del medio físico y social”.

1.5 Condiciones del aprendizaje significativo

Es importante aclarar que el aprendizaje significativo no ocurre fortuitamente en el salón de clases, sino que debe fomentarse y promoverse.

Se deben tomar en cuenta distintos factores. En primer lugar, como afirma Coll (1991:41), es que la capacidad de aprendizaje significativo depende de cada persona, pues la riqueza de la estructura cognoscitiva del alumno, ya sea en elementos o en relaciones, es variable, lo cual implica que la probabilidad que pueda construir significados

nuevos sea mayor. Para ejemplificar un poco lo expuesto obsérvese que si un alumno vive en un lugar donde tiene un gran contacto con personas de diversos países, es muy probable que su capacidad de obtener un aprendizaje significativo acerca de las diferentes tradiciones alrededor del mundo sea mayor, pues tiene un antecedente con el cual relacionarlo. Lo anterior puede ilustrarse con un triángulo (véase figura 1.2), en el cual, según Coll (1991) la memorización comprensiva, la funcionalidad del conocimiento

y la relevancia de la información son los tres vértices que lo componen.

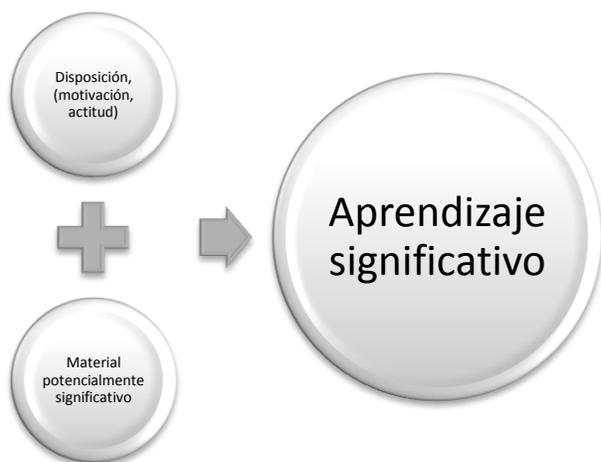


Figura 1. 3. Condiciones del aprendizaje significativo. (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)

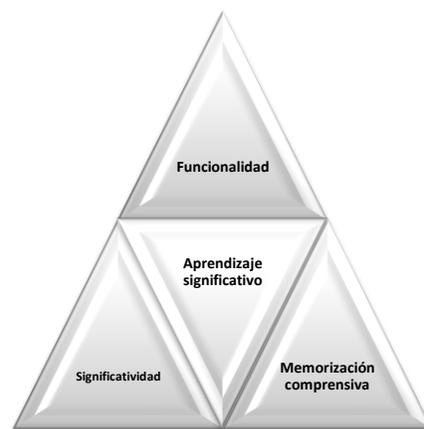


Figura 1.2 Tres vértices del mismo triángulo. (Basado en Coll, 1991:41)

En segundo lugar, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que para que exista el aprendizaje significativo en el salón de clases, deben presentarse las siguientes condiciones: primero, que el alumno tenga actitud de aprendizaje significativo, para que así pueda relacionar la nueva información con lo que ya sabe, de

forma no arbitraria y sustancial y también que los materiales didácticos sean potencialmente significativos (Ver figura 1.3).

Pozo (1999:214) enfatiza que además de las dos condiciones ya mencionadas es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga las ideas *inclusoras*, o como se ha dicho, que tenga antecedentes con los cuales relacionar lo que está aprendiendo. Por ejemplo, si en una clase de lenguas, se quiere hacer un contraste con las diferentes formas de cortesía que existen en distintos países, a un alumno de Japón le será más difícil entender la palabra *salud*, o *bless you* cuando alguien estornuda, pues en su cultura, esta tradición simplemente no existe. De la misma forma, a un estudiante no japonés que estudia ese idioma querrá saber cómo expresar eso para ser amable cuando se dé esa oportunidad. En los ejemplos anteriores puede notarse que los alumnos tal vez estén muy motivados para obtener el nuevo conocimiento e incluso el material puede estar muy bien organizado y ser potencialmente lógico, ahora bien, si no se tiene un antecedente con el cual relacionarlo será difícil que se aprenda significativamente. Hay que recordar las palabras de Ausubel (1983: 151): “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente”.

Una vez aclarado que los antecedentes y/o los conocimientos previos son punto esencial en el aprendizaje significativo, debe centrarse la atención en las dos condiciones que lo permiten, y que se muestran en la figura 1.3. y que son: la disposición y los materiales. Debido a su importancia, a continuación se hará una breve descripción de cada una de ellas.

1.5.1 Disposición (motivación y actitud)

La disposición del estudiante es un punto clave que a su vez tiene dos elementos importantes, los cuales son la *motivación* y la *actitud*. La motivación, definida por Santrock (2002:432), es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”. Mientras que Ajello (2003) señala que la motivación debe entenderse como

la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que ésta toma parte.

Debido a lo anterior, la motivación ha sido el objeto de estudio de innumerables autores y desde distintos enfoques teóricos, como el conductista, el cognoscitivista, el humanista, el sociocultural, etc. Cada uno ha buscado diferentes objetivos, por lo cual los resultados son distintos. Ahora bien, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010:57) en “el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivos...es decir, *estimular la voluntad de aprender*”; asimismo, los mismos autores, plantean tres propósitos de la motivación escolar:

1. Despertar el interés del estudiante,
2. Estimular el deseo de aprender (esforzándose y siendo constantes),
3. Dirigir esos intereses hacia metas apropiadas y objetivos definidos.

De forma similar, en este mismo contexto, Ajello (2003) afirma que la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

Obviamente Ausubel también dedica una buena parte de sus estudios a la motivación escolar, según él, la motivación es al mismo tiempo efecto y causa del aprendizaje, él opina: “No se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en actividades de aprendizaje” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:374).

Para incrementar la motivación, sugiere que el objetivo de la tarea de aprendizaje debe estar muy claro, tanto para los maestros, como para los alumnos y la tarea en sí, debe estar de acuerdo al nivel de capacidad de cada estudiante. Asimismo, aconseja acudir a todos los intereses que manifiesten los aprendices, sin caer en la tentación de limitarse sólo a dichos intereses.

Para Ausubel, despertar el interés de los alumnos es fundamental, así que los materiales y la forma de presentarlos son esenciales. Todo esto mientras el maestro

ayuda a que se propongan metas realistas y dé continua evaluación con la oportunidad de reorientarse y tener en cuenta los cambios de los patrones de motivación debido al desarrollo propio de los individuos.

Muchos son los actores que juegan un papel importante en el plano de la motivación escolar, Díaz Barriga y Hernández (2010:60) se refieren obviamente al alumno, al maestro, así como a los factores que se determinan por contexto y a la forma de llevarlos a cabo. El cuadro 1.5 muestra a cada uno y a lo que se refiere.

La motivación en el aula depende de:	
1. Factores relacionados con el alumno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipo de metas que establece. ✓ Perspectiva asumida ante el estudio. ✓ Expectativas de logro. ✓ Atribuciones de éxito y fracaso. ✓ Estrategias de estudio, planeación y automonitoreo. ✓ Manejo de la ansiedad. ✓ Autoeficacia y autoconcepto. ✓ Persistencia y esfuerzo.
2. Factores relacionados con el profesor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actuación pedagógica. ✓ Manejo interpersonal. ✓ Mensajes y retroalimentación que proporciona a los alumnos. ✓ Expectativas y representaciones. ✓ Organización de la clase. ✓ Comportamiento que modela. ✓ Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos.
3. Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores y prácticas de la comunidad educativa. ✓ Proyecto educativo y currículo. ✓ Clima de aula e institucional. ✓ Influencias familiares y culturales.
4. Factores instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La aplicación de principios motivacionales para diseñar ✓ La enseñanza y la evaluación. ✓ Tipo de situaciones didácticas en que participan los estudiantes.

Cuadro 1.5 Factores involucrados en la motivación y el aprendizaje.

(Díaz Barriga y Hernández, 2010:60)

Igualmente, Naranjo (2009:168) sugiere al respecto que, en el ámbito educativo, debería existir un objetivo fundamental para lograr la motivación del estudiante en relación con el aprendizaje ya que “la motivación activa dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que éste se propone”. Para ahondar en el tema, esta misma autora considera que es importante que el grado de motivación que se obtenga sea lo suficientemente notable “para que la persona desarrolle la disposición para aprender y

continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal” (Naranjo, 2009:169).

Finalmente, es importante mencionar que “por lo general se habla de la motivación de los alumnos en torno al proceso de aprendizaje, pero se suele pasar por alto el tema de la motivación en el profesor” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:80); sin embargo, para tener resultados óptimos en el salón de clases, no hay mejor cosa que predicar con el ejemplo, pues los alumnos siempre notarán cuando el maestro esté interesado, preparado y comprometido con la clase, lo cual resulta ser un factor definitivo para motivarlos a ellos. No hay que olvidar que las nuevas ideas o los nuevos conocimientos, por sí solos, no pueden dar lugar al aprendizaje, sino que debe haber cambios consecuentes en la forma de enseñar.

Todo lo anterior ayuda a que el estudiante posea una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo. Esto se refiere a que se tenga una “disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:48), pues independientemente de cuán significativa sea la clase, la actitud del maestro o los materiales en sí, si el alumno se empeña en repetir memorísticamente los contenidos, o si su actitud es negativa hacia la clase, o si simplemente no quiere participar en su aprendizaje, no puede hablarse de una significatividad en la enseñanza.

1.5.2 Materiales didácticos

La segunda de las condiciones del aprendizaje significativo, dicta que el material debe ser potencialmente significativo; dicho de otra manera, que no debe ser arbitrario sino que pueda relacionarse fácilmente con lo que el alumno ya conoce, o sea, que ya exista en la estructura cognoscitiva del estudiante. El objetivo es que el alumno logre relacionarlo sustancialmente; en otras palabras, que si el material no



Figura 1.4 Criterios para el material de aprendizaje.
(Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983: 50)

es arbitrario, un mismo concepto o proposición pueda ser expresado de diferentes formas y transmitir exactamente lo mismo cada vez. (Ver figura 1.4)

En cuanto a la naturaleza del material existen dos conceptos que según Ausubel, Novak y Hanesian, (1983:50) resultan necesarios: *el significado potencial o lógico* y *el significado real o psicológico*. El primero, el significado potencial o lógico, se refiere al significado natural que es inherente al material simbólico, y que puede o no convertirse en el segundo, el significado real o psicológico dependiendo de, si el contenido potencial se transforma en uno nuevo, “diferenciado e idiosincrático en la estructura cognitiva de un sujeto particular” (Díaz Barriga y Hernández, 2010:32), Dicho de otra manera, si se vuelve parte del sujeto. Por esta razón, las experiencias previas deben tomarse muy en cuenta, ya que si no se tienen, el lograr aprendizaje significativo será menos probable, a pesar que el material esté bien elaborado. (Ver figura1.5)

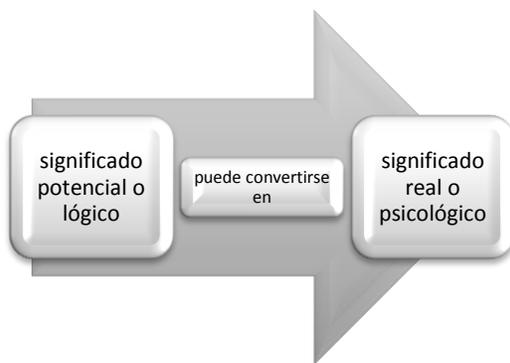


Figura 1. 5. Naturaleza del material de aprendizaje. (Basado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:50)

Cuando se hace mención de material de aprendizaje, de forma genérica se incluyen todos “los medios que los profesores usan para enseñar aparte de la comunicación oral” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:328) tales

como libros de texto, diagramas, imágenes, películas, objetos, sólo por mencionar algunos. Crawford (2002) precisa la siguiente serie de

características que deben tener los materiales para que sean efectivos:

- ✓ El lenguaje debe ser funcional y debe estar en un contexto.
- ✓ Deben tener un propósito bien definido
- ✓ El lenguaje que se utilice en el material debe ser realista y auténtico.
- ✓ Los materiales para el salón de clases deben, idealmente, incluir un componente audiovisual.
- ✓ Deben de trabajarse tanto los materiales impresos como los que promueven la habilidad auditiva y oral.

- ✓ Los materiales efectivos, verdaderamente fomentan la autonomía del estudiante.
- ✓ Deben ser lo suficientemente efectivos para satisfacer las necesidades individuales y las diferencias en el contexto.
- ✓ Deben envolver al alumno, tanto cognitiva como afectivamente.

Para finalizar este punto, el consejo de Ausubel (1983:308) resulta muy atinado, según él: “Una de las medidas más prometedoras para el mejoramiento del aprendizaje escolar consiste en el perfeccionamiento de los materiales didácticos.... (pues) facilitan el aprendizaje significativo”.

1.6 Tipos de aprendizaje significativo

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el aprendizaje significativo debe de fomentarse en el salón de clases, pues de otra forma no es posible que suceda. Pero una vez que éste se presenta puede ser de diferentes formas. En la siguiente sección

se habla de los tres tipos de aprendizaje significativo, propuestos por Ausubel: El aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones (figura 1.6.). En este punto es importante acentuar que el aprendizaje significativo no es solamente la conexión de la información nueva con la existente en



Figura 1. 6. Tipos de aprendizaje significativo según Ausubel

la estructura cognoscitiva, pues aparte de eso, también involucra la modificación y evolución de ese nuevo conocimiento.

1.6.1 Aprendizaje de representaciones

En algunas ocasiones el aprendizaje por representaciones puede considerarse similar al aprendizaje por repetición, pero, no son la misma cosa, pues se refiere a un tipo básico de aprendizaje que consiste en hacerse representaciones de símbolos solos



Imágen 1.3. En el aprendizaje por representaciones, a medida que palabras desconocidas se vuelven significativas, se aprenden.

(generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Ausubel, Novak y Hanesian (1983:46) aseguran que “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan”.

Lo anterior puede entenderse mejor con un ejemplo: cuando un estudiante está aprendiendo un nuevo vocabulario en otro idioma, al principio éste puede ser arbitrario y significar nada, pues sólo ve letras formando una serie de palabras pero no sabe qué significan; no obstante, a medida que esas palabras, desconocidas para él, van cobrando sentido, se vuelven significativas y las aprende. Sucede algo similar cuando un bebé está aprendiendo a hablar, si adquiere el término ‘perro’ significará para él la experiencia que él mismo tenga de esa misma palabra.

Se dice que este tipo de aprendizaje es significativo porque tales proposiciones de equivalencia representacional pueden ser relacionadas de manera no arbitraria, como ejemplares de una generalización, la cual consiste en que todo tiene un nombre y éste significa lo que su referente implica para el alumno en particular.

1.6.2 Aprendizaje de conceptos

El aprendizaje de conceptos es un tipo de aprendizaje significativo que tiene la misma naturaleza que el aprendizaje de representaciones; sin embargo, podría ser considerado ‘como otro nivel’, pues como indican Ausubel, Novak y Hanesian (1983:54) “aprender lo que significa el concepto mismo... consiste en aprender cuáles son sus atributos de criterio (los que sirven para distinguirlo o identificarlo)”

Existen ciertos campos del conocimiento, en los cuales, “es muy conveniente saber representar el nuevo concepto aprendido con una sola palabra equivalente a éste” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:54). Así, por ejemplo, en un nivel más avanzado, los alumnos de lenguas sabrán que la palabra ‘adjetivo’ es la que engloba las diferentes expresiones que ha aprendido para describir a las personas, los lugares, las cosas, etc. y que los ‘adverbios’ son los que modifican de alguna forma a las acciones. Si antes de aprender estos conceptos, han aprendido los atributos, los distinguen y saben cómo usarlos, el aprendizaje del concepto es sólo consecuencia significativa.

1.6.3 Aprendizaje de proposiciones

El aprendizaje de proposiciones se ocupa de “los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones” (Ausubel, Novak y Hanesian: 1983:53). Hay que tener en cuenta, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición. A su vez, este tipo de aprendizaje puede ser de tres tipos, subordinado (o inclusivo), superordinado y/o combinatorio. (Figura 1.7.)

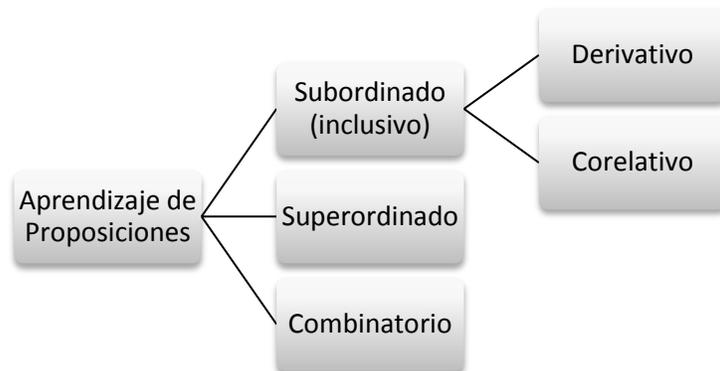


Figura 1.7 Diferentes formas del aprendizaje de proposiciones

Según David Ausubel, se utiliza el término inclusión cuando la información nueva se vincula con los aspectos *pertinentes* de la estructura cognitiva, así que, el **aprendizaje inclusivo** ocurre cuando “una proposición lógicamente significativa, de una disciplina particular, se relaciona significativamente con proposiciones específicas superordinadas en la estructura cognoscitiva del alumno” (Ausubel, Novak y Hanesian: 1983:47) O

dicho de otra forma, cuando la información nueva se *incluye* con los aspectos más convenientes en la estructura cognitiva.

Es preciso distinguir dos tipos de inclusión: la derivación y la correlación. El aprendizaje puede llamarse **derivativo** si el material de aprendizaje simplemente simplifica o apoya una idea ya existente en la estructura cognoscitiva. Un ejemplo se encuentra cuando un estudiante está aprendiendo vocabulario básico en otro idioma, como son los diferentes colores y utiliza una imagen en la cual se muestran algunos que él conoce y con los que está familiarizado. Entonces *blue, red, y green* serían reconocidos como tales y tal vez sean más fáciles de aprender en comparación de *silver, golden o lilac* que quizás no se encuentren en el dibujo.

Por otro lado, se dice que el aprendizaje es **correlativo** si es una “extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas” (Ausubel, Novak y Hanesian: 1983:47). O sea, que las proposiciones se incorporan e interactúan, pero su significado no está implícito en ellas, por lo que no puede ser adecuadamente representado por ellas. Un claro ejemplo se presenta cuando, en una clase de idiomas, se enseñan aspectos culturales pues cualquier maestro se habrá enfrentado a la confusión de los alumnos al no entender a la perfección el porqué de ellos, cuando en su cultura no tienen ningún sentido. Como el decir ‘buen provecho’ a las personas de otras mesas cuando se deja un restaurante, en la cultura mexicana.

Otra de las formas del aprendizaje de proposiciones es el **aprendizaje superordinado**, el cual ocurre cuando una proposición nueva se relaciona con “ideas subordinadas específicas en la estructura cognoscitiva existente, y se relaciona con un fundamento amplio de contenidos generalmente pertinentes en la estructura que puede ser incluida en él” (Ausubel, Novak y Hanesian: 1983:47), o sea, que se aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar una o varias de las ideas ya establecidas. Entonces, continuando con el ejemplo de los colores, si el alumno ya aprendió distintas palabras como *red, blue, yellow, etc.* al aprender a decir ‘colores pastel’, adecuará ese nuevo conocimiento al que ya tiene.

La última opción del aprendizaje de proposiciones es el **aprendizaje combinatorio**. Éste se refiere a cuando una proposición potencialmente significativa no se puede relacionar con “ideas superordinadas o subordinadas específicas de la estructura cognoscitiva del alumno pero es relacionable con un fundamento amplio de contenidos generalmente relevantes de tal estructura” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:47). En otras palabras, se trata de generalizaciones, pues las ideas anteriormente aprendidas pueden relacionarse con antecedentes amplios y contenidos generales. A pesar que en muchas ocasiones, es más difícil adquirir estas relaciones debido a su generalidad, también manifiestan la misma estabilidad que los otros tipos de aprendizaje. Una muestra sería la relación entre los verbos en gerundio y los que están conjugados en pasado participio, al principio parecería complicado, pero una vez que se ha encontrado la lógica y la significatividad, se aprenden fácilmente. O, en otro caso, cuando un alumno, está en clase de inglés en la cual tiene que estudiar los distintos países y lenguas que existen alrededor del mundo: le será más fácil, siempre y cuando tenga esos conocimientos culturales, que son cuestiones generales en su L1.

La tarea de aprendizaje significativo consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:53) el significado de la proposición no es simplemente la suma de los significados de las palabras componentes.

Finalmente, es importante aclarar que, no obstante se han mencionado los tipos de aprendizaje significativo, los tres están en un continuo, donde a veces es difícil distinguir el lugar de uno y el comienzo del otro, incluso con frecuencia, puede comenzar de una forma y convertirse en otro. Puede decirse que no están peleados ni separados, sino que se complementan uno a otro. (Véase la figura 1.6.)

Recapitulando, el aprendizaje significativo es un concepto que, dependiendo de la forma en que se presenta puede ser de tres tipos: Aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones. Cada uno de estos tipos de Aprendizaje significativo tiene, a su vez, distintos niveles y el último, que es el de proposiciones, tiene otros subtipos de aprendizaje. Para que lo anterior sea más claro para el lector, puede observarse que en la figura siguiente (Figura 1.8) se sintetiza la información de todo el inciso 1.6

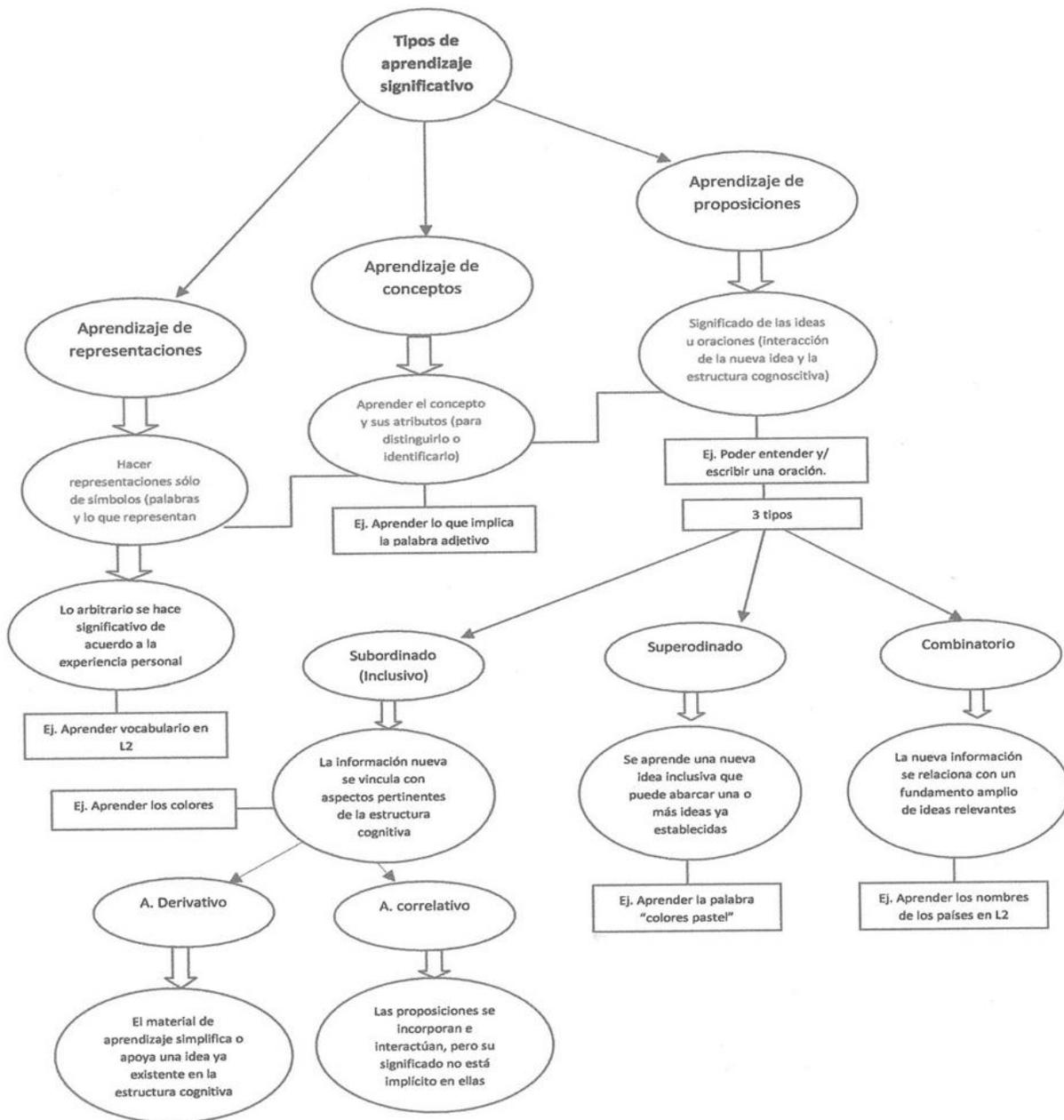


Figura 1.8 Tipos de aprendizaje significativo

Finalmente puede decirse que en este capítulo se ha dado un panorama general de lo que la literatura considera como aprendizaje significativo, así como sus diferentes tipos, desde el aprendizaje por descubrimiento y por recepción en oposición al aprendizaje mecánico. También se mencionaron diferentes categorías del aprendizaje significativo así como algunos requisitos para que éste se presente. En el siguiente capítulo se analizarán algunos aspectos enfocados particularmente al proceso de enseñanza como los materiales didácticos, el papel del profesor, estrategias, entre otros.

Capítulo 2

El aprendizaje significativo en la enseñanza de inglés

“El aprendizaje... es por naturaleza una actividad continuamente perfeccionable”
(Coll, *et al.*, 2007: 77)

2.1 La enseñanza de lenguas

Cada época trae consigo diferentes retos que enfrentar; la escuela, al ser parte de la cultura de cada sociedad, tiene también necesidades que cumplir, que van cambiando de acuerdo a la situación, al tiempo y a sus actores. Hoy en día los maestros, quienes son líderes del cambio educativo, tienen grandes desafíos; retos que tienen que cumplirse para lograr los objetivos, para estar en ‘sintonía’ y apropiarse de las nuevas políticas de educación sin olvidar lo que ya se tiene, para seguir con su propia formación y para lograr un cambio significativo en la sociedad.

Desde una perspectiva histórica se observa que el aprendizaje y por ende, la enseñanza han sido definidos desde diferentes enfoques, por ejemplo: el conductismo, el cognoscitivismo, la gestalt, entre otros. En este apartado se considera la definición de enseñanza que ofrecen Coll *et al.* (2007: 73) por estar de acuerdo con el enfoque del presente trabajo y que se presenta en la educación hoy en día. Los autores la entienden “como un conjunto de ayudas al maestro y al alumno y la alumna en el proceso personal de construcción del conocimiento y en elaboración del propio desarrollo”, entonces, se refiere a que ambos, el docente y docente, contribuyan a que se construya el conocimiento.

Es por eso que la formación de la enseñanza en función del aprendizaje es esencial. Estévez (2002:51) afirma que la enseñanza se concibe a manera de “un proceso dinámico y flexible”, lo cual es acertado, ya que requiere de la reflexión y la planificación para poder utilizar, tanto la experiencia del maestro, como los conocimientos existentes y los resultados de las investigaciones en el área y así anticipar los eventos de aprendizaje, conducir la actividad en el aula y proporcionar la retroalimentación

requerida. Entonces, será posible obtener resultados que cada vez se acerquen más a las metas educativas planteadas, y que no solo se quede en buenas intenciones. Como ya se mencionó, el alumno tiene un papel protagónico en este proceso, pero el maestro no puede quedarse al margen y tiene, de igual manera, un papel indispensable.

Específicamente, un profesor de lenguas debe ser un profesional de la enseñanza, ya que requiere un amplio contenido cultural aparte de la capacitación disciplinar y de la formación continua y permanente. De la misma forma en que un marino pierde el rumbo si no sabe desde el principio cuál es su destino y la ruta para llegar ahí, una clase está destinada al fracaso si el profesor no toma con responsabilidad su tarea de enseñanza. Es imprescindible, en primer lugar, tener claros los objetivos y así buscar formas de lograrlos de la mejor manera.

La enseñanza de lenguas, como cualquier otra profesión, requiere un gran compromiso de los que se involucran en ella, a lo largo del tiempo muchos han influenciado sus enfoques y métodos dependiendo de la época y las exigencias de ésta, también de las teorías psicológicas, del lenguaje, del aprendizaje y así dar como resultado la teoría de la enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2001; Larson-Freeman, 2000 y Brown, 2007). En la figura 2.1 se muestra el cómo y dónde surge la teoría de enseñanza de lenguas, y sucintamente se mencionan las diferentes disciplinas que la enriquecen.

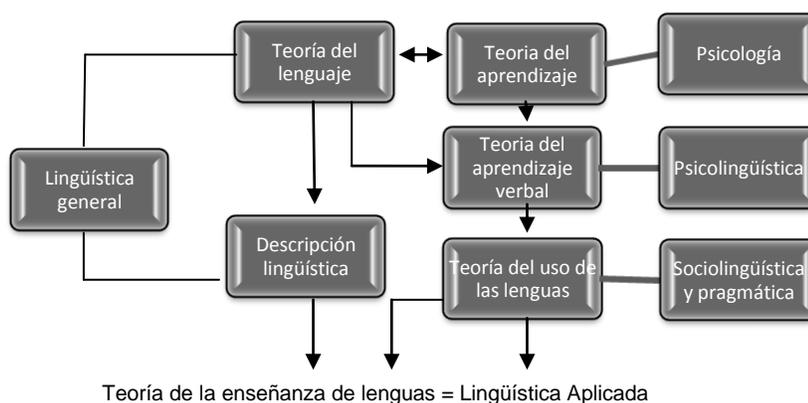


Figura 2.1 Modelo de la red teórica implícita en la enseñanza de lenguas de Spolsky, 1989
(Tomado de Da Silva, 2005:50)

La idea central que puede obtenerse de la figura 2.1 es que la teoría de enseñanza de lenguas no surge de la nada, sino que se ve enriquecida por distintas disciplinas; no obstante, no es parte de ninguna de ellas, sino que tiene su propio estilo, sus propios métodos y necesidades por resolver.

Por lo antes mencionado, la enseñanza de segundas lenguas, como cualquier otra disciplina, implica grandes retos y aspectos que deben tomarse en cuenta. Hedge (2005) afirma que para enseñar una segunda lengua son indispensables los siguientes aspectos:

a) Sobre la forma en que se aprenden los idiomas:

- la naturaleza del *input* propuesta por Krashen (1985), la cual explica que el lenguaje se adquiere en la medida que contiene elementos que pueden ser inferidos por el alumno y que están un poco más allá de lo que sabe.
- La profundización que se refiere al proceso por el cual la persona asimila el lenguaje en su interlenguaje.
- El papel de la interacción en el salón, ya que los aprendices necesitan práctica para hacer externo el lenguaje, de forma que pueda aplicar todos los recursos lingüísticos que adquirió.
- El papel del error ya que, según Hedge (2005), visto desde una perspectiva constructivista, éste es una parte inevitable y positiva del proceso; pese a que el tratamiento que se le dé a los errores es fundamental.

b) Sobre las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje:

- Aptitud, sin embargo, no es algo decisivo, pues aunque muchas veces se escucha que alguien tienen “facilidad” para las lenguas, vale la pena analizar qué significa esa palabra en el contexto que se requiere. Tal vez, se le haga más fácil escribir que leer o escuchar que hablar o viceversa. Es difícil por tanto asegurar que alguien no está capacitado para aprender una lengua.
- Los estilos y estrategias de aprendizaje ya que pueden influenciar la forma en que los alumnos responden a ciertos métodos y formas de impartir clase. Para

un profesor podría ser importante conocerlos pues de esa forma conoce mejor a sus alumnos y puede atender mejor sus necesidades académicas de la manera más apropiada.

- Los factores afectivos son importantes aunque no es tan fácil hacer estudios sobre ellos debido a su carácter interno. Más, es necesario tener una idea general para evitar generalizaciones que pudieran afectar el desempeño académico de los alumnos. En términos de Krashen (1985) se trata del filtro afectivo que son las emociones que pueden fomentar u obstaculizar el aprendizaje.
- La motivación, reiterando, juega un papel decisivo para el éxito o fracaso en el aprendizaje de un segundo idioma y el aprendizaje en general.

2.1.1 Materiales didácticos

Otro aspecto indispensable es el que se refiere a los **materiales didácticos** (MD) que se utilizan. Previamente se mencionó que una característica del aprendizaje significativo es que los materiales sean potencialmente significativos, lo cual cobra especial importancia en la enseñanza de lenguas. En palabras de Tomlinson (1998:2) “They can be *anything which is deliberately used to increase the learner’s knowledge and/or experience of the language*”; es decir, todas las cosas que usan los maestros y/o alumnos para facilitar el aprendizaje de una lengua, tal es el caso de libros, revistas, periódicos, videos, canciones, películas, poemas, historias, hojas de trabajo, pizarrón, imágenes, incluso pláticas con personas nativas o las mismas instrucciones del profesor son ya en sí, un material didáctico.

El mismo autor hace un recuento de lo que él considera son los principios básicos para la elaboración y uso de los MD en el salón de clases, en el cual, un buen número de profesores (si no es que todos) coincidirán con la mayoría de ellos puesto que son cosas que los docentes experimentan cada día. Con base en estas características se creó la figura 1.2 para tener una idea general sobre el tema. Debido a que una profundización sobre el tema va más allá del objetivo del presente trabajo se recomienda ver el texto completo de Tomlinson (1998).



Figura 2. 2 Principios para el desarrollo y uso de materiales (Basado en Tomlinson, 1998)

Un aspecto relevante al hablar de materiales es el **lenguaje auténtico**, el cual se describe como todos aquellos ejemplos del lenguaje real que son utilizados en la vida cotidiana y que no fueron producidos para usarse en el salón de clases (Nunan, 1999) y sin embargo se usan. Se mencionó que es importante porque, como ya se vio, el hecho de que el nuevo conocimiento sea funcional para el alumno y pueda a la vez relacionarlo con su propia realidad, es uno de los aspectos fundamentales para que el aprendizaje se vuelva significativo.

Si existe el lenguaje auténtico, existen también los **materiales auténticos**, que como podrá suponerse, lo son en el sentido que el lenguaje no se construye artificialmente, y de esta forma son explotados con fines educativos (Rossner y Bolhito, 1990:160). Un ejemplo muy claro y popular se presenta cuando se lleva a la clase de lenguas algún material que no haya sido creado para el salón o con un objetivo didáctico, sino que es parte de la cultura de una sociedad en particular. Para muestra considérese una película, una canción, un tríptico, un libro, una revista, un comercial, un boleto de avión, sólo por mencionar algunos.

Si los recursos antes mencionados se presentan al grupo tal y como se encuentran en una situación real se trata de **materiales auténticos**, si por el contrario, son objeto de cualquier modificación para que estén acordes al nivel del grupo, el estilo del lenguaje, el objetivo de la clase, se denominan **materiales adaptados** (Valdés, 2001; Robinson, 1991) De cualquier forma, lo importante es que los materiales sean potencialmente significativos para los alumnos a través del uso que se les dé.

El utilizar materiales auténticos en clase tiene muchas ventajas: una muy clara es que a través de ellos se puede motivar extrínsecamente a los alumnos. Davies y Pearse (2004:14) afirman que es necesario conocer a los alumnos para saber qué es lo que les interesa y entonces cualquier tema por ejemplo la comida, los autos, las costumbres, los deportes, etc. pueden ser sumamente interesante para ellos si además se buscan revistas, artículos de periódicos, programas de televisión, canciones entre otros que contengan el tema que es de su interés y de esta forma hacer más significativa la experiencia de aprendizaje.

Para lograr esto es necesario un conocimiento de los alumnos para saber qué es lo que les gusta o qué necesitan en las clases. Puede tomarse algún texto del libro tal cual o puede adaptarse a las necesidades e incluso puede ser uno auténtico, lo importante es tener alternativas y que ellos tengan la experiencia de la variedad para que no se aburran del mismo tipo de actividades (Davies y Pearse, 2004:92). No hay cosa peor que asistir a una clase, de la que se sabe de antemano cuáles son el tipo de actividades e incluso el orden de ellas, es diferente cuando se sorprende al estudiante con algo diferente, innovador y mejor aún, que sea de su completo interés.

Dudley-Evans y Jo (2006: 90) sugieren el término *owned authentic material* que se refiere a que el alumno utiliza el material auténtico de su disciplina pero en la lengua que está aprendiendo, según los autores es útil porque la actividad depende más del alumno que del profesor ya que es él quien propone los temas dependiendo de lo que necesite. Este tipo de materiales, al igual que los que son solo auténticos promueven el

aprendizaje significativo, al ser parte de la realidad del alumno y al poder relacionarlo con su propio contexto fuera del salón de clases.

Para concluir con los MD es imperioso aclarar que el material en sí no es lo que hace efectiva la enseñanza, sino es solamente un recurso para favorecerla. Un maestro de lenguas podría invertir mucho tiempo y dinero para elaborar y/o adquirir grandes cantidades de recursos didácticos; aunque si no se aprovechan oportunamente, no se puede lograr el beneficio esperado. Entonces podemos concluir que lo importante no es el material en sí, sino la tarea que se pretende realizar con ese mismo material.

En este apartado podrían sugerirse algunas maneras de utilizar diversos recursos como material auténtico, pero la lista sería interminable y tal vez el objeto de alguna otra investigación, es posible sugerir algunas ideas aunque más bien, las opciones se encontrarán dependiendo de cada maestro, de su creatividad y empeño para adaptar todo a su contexto pues quién mejor que él mismo para saber qué es lo que necesitan sus alumnos.

2.1.2 Papel del alumno

Ahora se aborda otro de los temas que es necesario tomar en cuenta para dar una clase de segundas lenguas y esto es el papel que juega el alumno en el salón de clases ya que existen diversos papeles que un aprendiz de lenguas podría adoptar en la clase, dependiendo de la contribución que estén haciendo al proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001).

A través de los años el papel de los alumnos ha cambiado, y en la época actual se recomienda que los salones de lenguas sean centrados en ellos (Nunan, 2001); es decir, que los dicentes estén realmente involucrados en su propio proceso de aprendizaje, que existan salones en los cuales la atención esté en el alumno en el sentido que sean ellos quienes hacen todo el trabajo (Nunan, 1999), incluso de cosas que normalmente parecen muy simples y sencillas como borrar el pizarrón, leer las instrucciones o traer imágenes a la clase, pues a pesar de su papel protagónico, el

maestro no tiene que dirigir, mandar y organizar siempre el salón. Aunque con esto no quiere decirse que su papel está desvalorizado. Más adelante se analizarán los distintos papeles del profesor.

2.2 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo o *Communicative Language Teaching (CLT)* es muy popular y acertado para la enseñanza de lenguas hoy en día, pues de alguna forma pretende estar a la vanguardia en cuestiones de enseñanza al mismo tiempo que se trata de cubrir las necesidades cotidianas de comunicación eficazmente. Para Nunan (1999:9) este enfoque le ha dado un giro enorme a la actividad docente.

Richards y Rodgers (2001:151-153) explican que el CLT surgió aproximadamente en la década de 1980, que fue cuando las metodologías comunicativas cobraron mayor fuerza, al considerar que era necesario tanto enseñar como practicar la lengua en situaciones reales y concretas que la hicieran significativa. En esa época, los especialistas en la materia, reconocieron la necesidad de enfocar la enseñanza en contextos concretos, que logren un dominio de la competencia comunicativa, más que el simple conocimiento de estructuras lingüísticas.

En esta perspectiva existen, lo que puede denominarse principios en la enseñanza

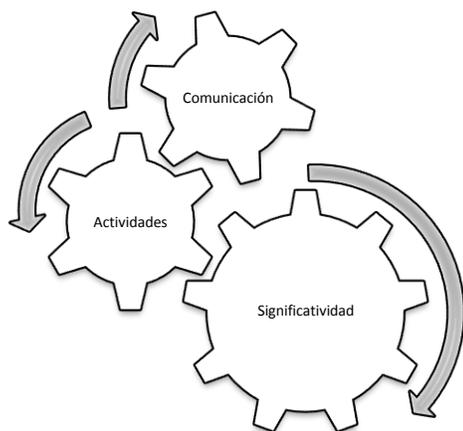


Figura 2.3 Principios en CLT (Basado en Richards y Rodgers, 2001:161)

comunicativa (Richards y Rodgers, 2001:161), que si se aplican en el salón de clases pueden ser muy útiles. En el primer lugar se encuentran el *principio comunicativo*, esto es que las actividades tienen que incluir comunicación real, que promueva el aprendizaje. En segundo lugar, que las *actividades* en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas, también promuevan el aprendizaje. Finalmente, el principio de la *significatividad*: que se refiere a

que las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo a un análisis de qué tanto comprometen al aprendiz en el uso del lenguaje auténtico para que éste se vuelva significativo.

Nunan (1999:9-34), por su parte, enfatiza algunas de las características que tiene el CLT, siendo las siguientes algunas de las más importantes:

- ✓ *La reconceptualización de la lengua:* pues cambia la ideología que la lengua se trata solamente de un sistema del cual deben aprenderse solamente las reglas y donde la principal prioridad del aprendiz es dominarlas a la perfección. En este enfoque, la lengua es un sistema de expresión de significados. O dicho de otra manera, 'la lengua no solo forma hábitos' (Nunan, 2004: 7)
- ✓ *Salones centrados en el alumno*
- ✓ *El aprendiz contribuye a su propio aprendizaje.*
- ✓ *El aprendizaje es un proceso continuo*
- ✓ *Se presentan situaciones y materiales auténticos.*

A lo anterior, Lee y VanPatten (2003:10-11) añaden un elemento fundamental en el CLT: el *profesor*. Los autores aseguran que es su responsabilidad proveer a los estudiantes de las situaciones correctas que propicien la comunicación, asimismo para que usen la lengua en actividades similares a las de la vida real. De la misma forma, que sea un ejemplo de interacción y personalización de la nueva información.

Richards y Rodgers (2001: 172) por su parte, incluyen las siguientes características:

- ✓ Los aprendices *usan* la lengua para comunicarse.
- ✓ El objetivo de toda actividad en clase debe ser la *comunicación auténtica y significativa*.
- ✓ La *fluidez* es una dimensión importante.
- ✓ La comunicación incluye la *integración de habilidades*.
- ✓ El aprendizaje es un proceso que incluye la construcción creativa de significados e incluye *prueba y error*.

En este punto hay que destacar que la literatura sobre el tema es muy vasta siendo un modelo que parecería *de moda* en la educación hoy en día; no obstante, no es la única forma de lograr los objetivos educativos que cada profesor(a) tenga en su salón de clases. Se menciona este método porque el tema del trabajo cabe perfectamente en él, aunque cabe aclarar que se sugiere sólo como una opción más entre las que el docente tiene para elegir y adaptar a su realidad y contexto más fácilmente. Algunos otros métodos podrían, de la misma forma, fomentar el aprendizaje significativo, todo dependerá más bien, de la creatividad y visión del profesor, que busque las oportunidades de lograr un cambio en sus alumnos.

2.3. Importancia del profesor en el aprendizaje significativo

La definición que la Real Academia de la Lengua Española tiene para maestro es (la) “persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo” y en otra de sus acepciones establece que se trata de la “persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura” (RAE, 2001:1416). Cualquier profesor, al leer estas definiciones opinaría que no es suficiente el ser experto en una disciplina para ser un verdadero maestro de la misma.

El deber del maestro, especialmente el de lenguas, está más allá de sólo ser fuente de conocimientos. Muchas veces, aparte de impartir la clase se tienen que realizar actividades de secretaria, de planeador, de orador, de psicólogo, de animador, de actor, de padre de familia, de consejero, de promotor de cultura, de guía de turistas e incluso de payaso, y aun así parecería que faltan palabras para describir la función del docente en la escuela y en la sociedad.

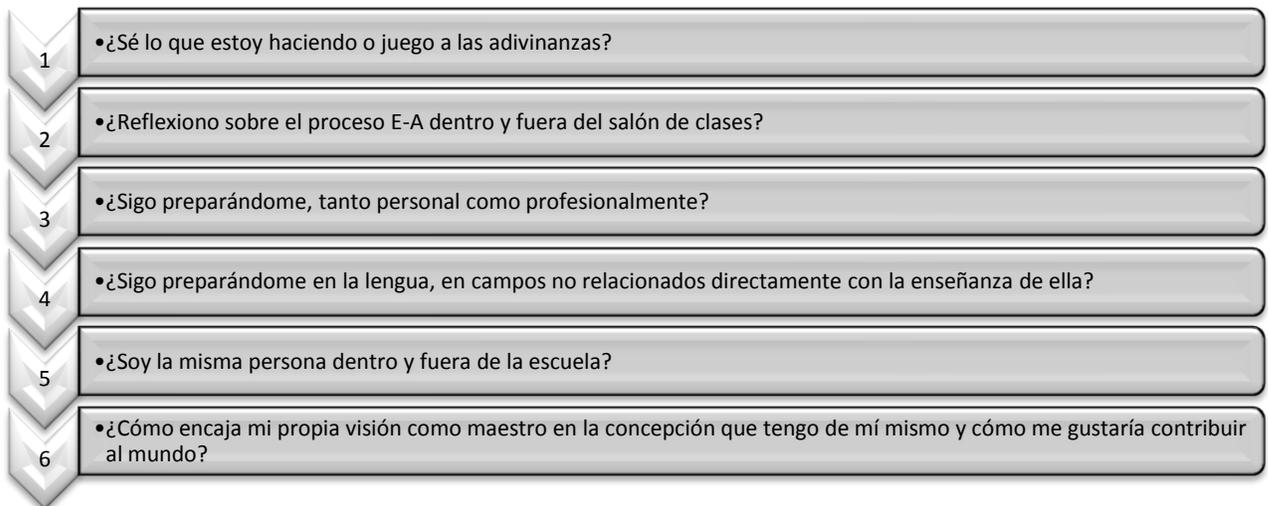


Imagen 2. 1 Papel del profesor

Es vital entonces, que los maestros reflexionen sobre la responsabilidad que han adquirido al dedicar su vida profesional a la docencia. Es posible escuchar comentarios que desvalorizan este trabajo y aseguran que el ser maestro es solamente dar clases, *cuidar* a los alumnos y cobrar el salario. Ciertamente es que, desgraciadamente, existen maestros que no se preocupan por su propia formación, pero no son todos y también existen personas que siempre están en la búsqueda de una mejora en sus clases, conscientes de que, cada día, están influyendo en la vida de sus alumnos.

Respecto a lo anterior, se observa que en el acuerdo número 447, por el cual se establecen las competencias que deben tener todos los profesores del Bachillerato general, la primera de ellas dice: "Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional" (SEP, 2008a:2). O en otras palabras; el profesor, siendo congruente con su perfil debe estar en constante actualización, tanto de conocimientos, tecnologías, métodos y estrategias de enseñanza como de formación personal; por tanto, es cierto lo que afirma Monereo (2000: 48): "enseñar y aprender son dos caras de la misma moneda".

Gebhard y Oprandy (1999:123) indican que "*there is a connection between who we are as a teachers and who we are as people*", lo cual resulta bastante interesante ya que, el profesor en su papel de educador y servidor de la sociedad, no puede desconectarse de lo que es como persona. Entonces, es vital que se trate de una persona que demuestre con hechos lo que dicen sus palabras. Si por ejemplo, se pretende transmitir valores a los alumnos, el verlos aplicados en la vida real es la mejor forma. A continuación se presenta un listado, basado en las ideas de los autores citados en este párrafo, para permitir el auto análisis sobre el desarrollo docente.



**Figura 2.4 Reflexiones sobre el tipo de profesor que se es.
(Basado en Gebhard y Oprandy, 1999)**

Un punto necesario en esta idea es que hablar del papel de un profesor es hablar de un agente de cambio, así pues:

Your role as a *critical pedagogue* serves to highlight the fact that you are not merely a language teacher. You are much more than that. You are an agent for change in a world in desperate need of change: change from competition to cooperation, from powerlessness to empowerment, from conflict, to resolution, from prejudice to understanding. (Brown, 2007:445)

Debido a que el trabajo de un profesor es indiscutiblemente con personas, tiene que haber algún tipo de influencia de su parte, y qué mejor que ésta sea benéfica para el propio alumno y consecuentemente para la sociedad que, como dijo Brown, tiene una gran necesidad de un cambio.

Tal vez, es el sueño de todos los maestros que sus alumnos estén muy motivados e interesados en su asignatura pero Richards y Rodgers (2001) afirman que un profesor de lenguas debe buscar algo más que sólo interés en su clase. Lo anterior, debido a que el lenguaje es una habilidad que para que se adquiera necesita aplicarse, no sólo observarse de lejos, sino tener una experiencia real de comunicación a través de él.

En el capítulo anterior se mencionó que el aprendizaje significativo no ocurre de forma fortuita, sino que debe promoverse para lograrlo. Ahora bien, el profesor juega un papel indispensable para su fomento. Mauri (2007: 73) asegura que es deber del profesor

“seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y le son familiares” y de esta forma es más probable que los alumnos se muestren más dispuestos y activos para la clase. Lo cual es acertado, ya que si, por ejemplo, en la clase se van a describir tipos de música, sería mejor investigar cuáles son los que le interesan a los alumnos y así incluir sus grupos favoritos en la clase, lo cual dará mejor resultado que utilizar los que son los favoritos del maestro.

Si hoy en día se aconseja que la clase deba estar basada en el alumno y no en el maestro, no es por hacer menos el papel del maestro, sino por darle un giro más al proceso de enseñanza, puesto que cuando un maestro ayuda efectivamente a un estudiante existe más probabilidad de alcanzar un aprendizaje significativo.

A este respecto, Coll (2007:18) afirma que un alumno alcanza este tipo de aprendizaje no solamente por tener los conocimientos o por determinados contenidos sino también cuando “construye por lo dicho y por la ayuda que recibe de su profesor, tanto para hacer uso de su *bagage* personal cuanto para ir progresando en su apropiación... y mostrarse progresivamente competente y autónomo”

Por otro lado, Mauri (2007: 76) sostiene que si un profesor no ayuda al alumno mientras él mismo construye su conocimiento se corre el riesgo de que se pierda en el camino, por lo cual siempre debe de estar pendiente y así “asegurar que las relaciones que establece entre el propio conocimiento y el contenido que ha de aprender son realmente relevantes y no arbitrarias”.



Imagen 2.2 El papel del profesor es determinante para el éxito o fracaso de una clase.

Muchas veces decir que el mismo estudiante debe construir su conocimiento podría parecer ambiguo, pues muchos profesores pueden tomar una actitud indiferente y mantenerse al margen de la situación; es decir, no involucrarse en el proceso. Aunque lo ideal sería buscar las estrategias para “enseñar” sin ser ellos los protagonistas. Esta situación es

similar a la que se tiene en una película, donde existen actores principales y secundarios. Los primeros, aunque sean bien parecidos y famosos no pueden hacer por sí mismos la película, sino que necesitan de otras personas y actores. De la misma forma, los actores secundarios no tienen razón de estar en la historia si no es por la relación con dicho protagonista. Lo que realmente hace que un trabajo cinematográfico valga la pena, (al igual que en un salón de clases) es la armonía, inteligencia y elocuencia con que todos los componentes de la película toman el lugar que les corresponde y dan ahí lo mejor de su trabajo.

2.3.1 Enseñanza reflexiva

Uno de los aspectos fundamentales sobre el ejercicio de la docencia es de estar siempre analizando los puntos fuertes y débiles de la práctica diaria, o lo que se conoce como una enseñanza reflexiva. Solé y Coll (2007: 9) sostienen que al reflexionar, un profesor piensa sobre “lo que se hace y porqué se hace, (para) recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación”.



Figura 2.5 Tipos de enseñanza reflexiva (Basado en Richards y Lockhart, 1996)

Richards y Lockhart (1996) por su parte, sugieren el término enseñanza reflexiva como parte inherente a la práctica docente. Según los autores, en cada clase y en cada salón ocurren acciones que pueden mejorarse y si el maestro reflexiona sobre ellas, él mismo se verá beneficiado al tener un conocimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sin mencionar los grandes beneficios que traerá a los alumnos. Los autores mencionan diferentes formas de poner en práctica este tipo de enseñanza, la

elección de cada variación dependerá del mismo maestro y de sus diferentes estilos y personalidades.

Las seis opciones que presentan Richards y Lockhart para desarrollar la enseñanza reflexiva (Figura 2.5) son las siguientes: **1) Diarios**, ya sean escritos o grabados, recogen las experiencias más significativas de un profesor. **2) Reportes de clase** en los cuales se lleva un seguimiento de los aspectos más relevantes de cada sesión. **3) Cuestionarios** para recabar información sobre algún aspecto sobre el que se desee reflexionar. **4) Grabaciones en audio y video** que, como su nombre lo indica, se graba una clase o sólo una parte de ella para analizarla después. **5) Observación**, se trata de una tarea que puede hacerse individualmente e incluso en pares o grupos, en los cuales algún profesor asiste a la clase de otro para observar algún aspecto en particular y así ayudarse a mejorarlo; finalmente **6) Investigación acción** donde se implementa algún plan de mejoría, y se lleva un registro de su desarrollo y del impacto que pueda tener.

Aún la clase que se considere la mejor tiene aspectos que pueden mejorarse, pues es parte del ser humano estar siempre en constante cambio, de la misma forma, un profesor no puede impartir su clase de la misma forma que hace años, meses, días e incluso horas, ya que cada clase que se da, siempre es diferente a todas las anteriores.

Es por eso la importancia de reflexionar para estar siempre en una mejora continua. Lo anterior puede ejemplificarse de la siguiente manera: En la clase de hoy, un profesor de inglés tiene que enseñar a usar el presente simple, para él, es tal vez la milésima vez que lo enseña y tiene una “estrategia” que “siempre” le funciona y no se esmera de la misma forma que las primeras veces para preparar la clase pues para él es solo “una clase más”. No obstante, el estudiante que asiste ese día, no ha estado en las mil clases anteriores, así que para él no es solo “otra vez”, sino que, tal vez es la primera ocasión en que espera adquirir ese conocimiento. Si el profesor no está preparado para cubrir las necesidades de esa clase en particular, las probabilidades de que sea una

clase significativa se reducen y resulta injusto para el alumno que no tiene la culpa de la falta de ética del profesor.

2.3.2. El papel del profesor

En la enseñanza de lenguas, el papel que tome el profesor dependerá de diversas situaciones tales como el objetivo de la actividad, el propósito de la clase, el enfoque que se esté llevando, etc. Según Harmer (2001) el papel puede ser de controlador,

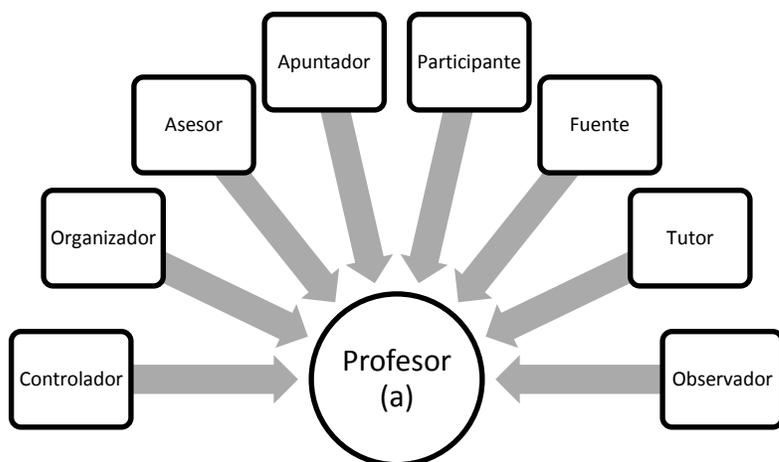


Figura 2.6 Papeles del profesor en un salón de clases. (Basado en Harmer, 2001)

organizador, asesor, apuntador, incluso puede ser participante o la “fuente” de los conocimientos, (figura 2.6) también puede desempeñar funciones de tutor o solo de observador.

De la misma forma debe tener todo un *kit* de enseñanza; es decir, usar el lenguaje corporal (gestos y mímica) de forma efectiva. Al ser el modelo del lenguaje, también debe proporcionar un *input* comprensible y adecuado.

Cabe mencionar que la elección de algún rol no es para “siempre”. Por ejemplo, en alguna ocasión será necesario que se tome el papel de organizador, pero solo será para alguna actividad en la que este papel permita alcanzar el objetivo, mientras que en otro tal vez el ser tutor u observador sea lo mejor. Como antes se indicó, esto depende de cada ocasión, sin que esto signifique que si hoy un profesor toma el papel de tutor, controlador y fuente, será lo mismo en todas las clases que se imparten en el curso. La variedad de papeles permite, que el maestro y el alumno sean responsables en el lugar que les corresponde.

Si se observa desde esta perspectiva, el trabajo de un buen profesor no es cosa sencilla, como muchos consideran, aunque tampoco es algo imposible de lograr. Aparte de los aspectos mencionados y que se refieren a su formación tanto disciplinar como profesional los maestros tienen que lidiar con trabajo administrativo en el cual tienen que llenar formularios, atender a juntas de academia, de planeación, etc. a la vez que atienden su vida personal, familiar y buscan espacios de recreo. Se deduce entonces que el ser un buen maestro; es decir un profesional de la enseñanza es un gran reto para la educación hoy en día y un factor para el éxito de los cambios en la educación y por ende en la sociedad. Aunque es justo aclarar que no todas las variables dependen de él.

Finalmente, Solé y Coll (2007: 21) bien afirman que una enseñanza de calidad no sólo se reduce a los profesores sino que también influyen “la naturaleza y las características del curriculum, al apoyo de las autoridades educativas, a las posibilidades de formación permanente, a la organización de las escuelas” aunque esto no es una excusa para no realizar el trabajo; al contrario, es necesario que cada persona cumpla las tareas que están bajo su responsabilidad, las que le corresponden, y no solo las lleve a cabo, sino que lo haga de la mejor manera. Nuevamente: El profesor es un factor decisivo para lograr un cambio efectivo.

2.4 Estrategias y aprendizaje significativo

Con base en todo lo anterior, se entiende que el maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que éste se halle dispuesto y motivado para aprender. De ninguna forma quiere decirse que el aprender significativamente depende exclusivamente del profesor, pero sí es necesario ser conscientes del papel definitorio que se tiene. Es por eso que en la siguiente sección se analizan algunas estrategias de enseñanza para impulsar todo lo que se expuso anteriormente.

Por otro lado, es preciso detenerse a reflexionar sobre lo que se considera como una *estrategia*. Muchas personas han tratado de dar una definición; sin embargo, cada una

de ellas toma una idea y clasificación diferente que se adapte a su estudio. Son tantas las fuentes que pueden consultarse en la literatura que Monereo (2001: 6) advierte que existe el riesgo de caer en la saturación informativa o como él denomina: en la 'infoxicación' pues muchas fuentes no tendrán la calidad, la validez ni la veracidad que se requiere. En la siguiente sección se hace una revisión por los puntos de vista de algunos autores que definen las estrategias.

2.4.1 Definición de estrategia

Las estrategias son un tema que es necesario en distintos ámbitos del desarrollo humano, desde la política, la medicina, la ingeniería, el arte, y obviamente en la docencia. Pero ¿qué debe entenderse por *estrategia*? La Real Academia de la Lengua Española (2001:1002), la define como un "arte, traza para dirigir un asunto", pero el hablar de estrategias aplicadas al proceso enseñanza-aprendizaje implica mucho más que eso.

Para Estévez (2002:93) una estrategia didáctica es "un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orienten el desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conducen al logro de un objetivo". Mientras que Monereo (2000: 8) sostiene que es una acción que hace que el alumno, ayudado por el maestro sea "capaz de tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido". Ambos autores coinciden en que una estrategia es una acción que realiza el alumno de forma consciente y con ayuda de su maestro, todo con un objetivo en mente.

Es imperativo entonces lo que reitera Dávila (1998) citado por González (2003:1) que un profesor debe conocer aquellos procesos internos que llevan al alumno a aprender significativamente, para que de esta forma maneje algunas ideas para propiciar, facilitar o acelerar el aprendizaje.

Por lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, uno de los muchos autores que han investigado sobre este tema es Nunan (1999:171) pues

declara: “*Strategies are the mental and communicative procedures learners use in order to learn and use language*” que, igualmente, coincide con las definiciones antes expuestas, aunque el elemento nuevo en esta definición se presenta en el aprendizaje y uso de la lengua así como en el aspecto comunicativo.

Surge también el tema de la competencia estratégica, Berns, (1990) la define a manera de una habilidad para compensar el conocimiento imperfecto de aspectos lingüísticos, sociológicos y discursivos. Finalmente para Shumin, (2002:208) se refiere a la forma en la cual los aprendices manipulan la lengua para alcanzar fines comunicativos. La definición de los dos autores se complementa, tocando el segundo un punto del cual carecía el primero.

Para la presente investigación es pertinente analizar dos tipos de estrategias, las cuales se dividen dependiendo de quién las lleve a cabo, por lo que tenemos estrategias de *aprendizaje* y de *enseñanza*, que son llevadas a cabo por el dicente y docente, respectivamente. Las primeras, definidas por Oxford (1990:8), se tratan de “*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations*”, mientras que las segundas son tema de reflexión más profunda en la siguiente sección.

2.4.2 Definición de estrategias de enseñanza

Gran número de autores enfocan su atención a las estrategias de aprendizaje, lo cual no podría considerarse erróneo. Pese a que muchos casi olvidan el término *estrategias de enseñanza*, que si bien no son tan populares como las primeras, éstas son igualmente importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje pues reiterando, el papel del profesor es decisivo en el salón de clases.

Para Monereo (1990:4) las estrategias de enseñanza son acciones que realiza el maestro, o en las mismas palabras del autor son: “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas del aprendizaje”.

Díaz Barriga y Hernández (2010:118) por su parte, afirman que las estrategias de enseñanza son “los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Por otro lado, Nunan (1999:172) aconseja, que a medida que un curso de segunda lengua se va desarrollando, se deben utilizar estrategias pero deben estar integradas en el desarrollo de la clase y, de esta forma lograr en ese contexto lo que afirma Solé (2007: 33): “Cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender”. Definitivamente, cuando el profesor no aplica efectivamente las estrategias en el aula, muy difícilmente puede presentarse el aprendizaje significativo, además que no podrían separarse del desarrollo docente.

A propósito de esto, Onrubia (2007:103) sugiere que la enseñanza es un proceso a través del cual se crean zonas de desarrollo próximo (ZDP) en las que el profesor debe *ajustar* su forma de enseñar a los alumnos provocando desafíos y retos que cuestionan a los alumnos en el significado y, de esta forma, los fuercen a modificar el conocimiento; es decir, que se les “obligue a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación” (Onrubia, 2007:103).

2.4.3 Estrategias de enseñanza

Onrubia (2007: 104-120) sugiere algunos aspectos que hay que tomar en cuenta para que el aprendizaje significativo sea consecuencia de esa ayuda ajustada. De la misma manera, estos puntos guían, de alguna forma, la selección de estrategias para la enseñanza. A continuación se mencionan algunos de los criterios del autor los cuales están en *cursivas* y que se complementan con otros autores como Brown (2007) y Mauri (2007); pero posteriormente se hace un pequeño comentario para encajarlas al enfoque de este trabajo.

1. *Insertar las actividades que los alumnos realizan en el momento oportuno para que éstas tomen significado.* Un ejemplo, fuera del contexto educativo se presenta cuando una persona hace un pastel. En esta circunstancia tiene que tener la receta, entenderla, obtener los ingredientes necesarios, y mezclarlos justo en el momento que debe hacerse. De la misma forma, un profesor debe entender justamente lo que está enseñando para así, elegir las estrategias que más le convengan en el momento adecuado. Un maestro de inglés no pretenderá que sus alumnos realicen comparaciones utilizando las formas *-er than* y *more than* sin antes haber adquirido vocabulario de adjetivos. Es recomendable contextualizar siempre los ejemplos para que estos sean más significativos.

2. *Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas.* El autor menciona que la participación de los alumnos depende del grado de dificultad de la tarea, lo cual muchas veces se presenta en la clase de inglés. Pues si el profesor se la pasa todo el tiempo hablando, no permite a los alumnos participar o si la actividad requiere capacidades de actuación autónoma muy elevadas nunca se va a observar una participación eficaz. Es por eso que una variedad de actividades y formas de organizar el salón sería más efectiva; es decir, que trabajen en equipos, parejas, etc. Lo anterior es especialmente recomendable para grupos numerosos, donde es casi imposible hacer, por ejemplo una participación oral y que todos los demás pongan atención. Otra forma de hacerlos participar es que ellos mismos realicen los materiales con los que va a trabajarse en clase, para que de esa forma sean más significativos.

3. *Establecer un clima adecuado en el salón de clases, es decir, que esté basado en la confianza, seguridad y aceptación mutuas y donde tengan cabida la curiosidad, la sorpresa y el interés.* Lo cual es necesario en una clase de lengua pues si no existe un ambiente adecuado pueden causar otro tipo de barreras. Por ejemplo, si al pronunciar erróneamente, o producir alguna oración incorrecta en inglés los demás compañeros se burlan, el que fue objeto de bromas puede tener consecuencias

negativas en su aprendizaje. Recuérdese la hipótesis del filtro afectivo que menciona Krashen en 1982.

4. *Modificar y ajustar la actuación docente en función de la actuación y competencias de los alumnos, ya sea desde la planeación o a medida que se avanza en el curso.*

Estos ajustes necesitan que el profesor sea sensible, observador y que esté en una constante reflexión de lo que sucede en el aula ya que se espera que sea capaz de modificar la forma en la cual imparte clases de forma que ésta sea realmente significativa para los alumnos. Todo ello a través de la inclusión de material complementario, de modificar el número de sesiones previstas para cierto contenido, de frenar o acelerar una explicación, de modificar el orden que ya se tenía previsto, incluso de cambiar la forma en la que se tenía planeada una clase por considerar que los intereses de los alumnos no son los mismos, etc.



Imagen 2.3 Los ajustes en la actuación docente están en función de los alumnos.

5. *Promover el uso y profundización autónoma de los conocimientos.* Si un profesor promueve en el salón de clases actividades en las cuales los alumnos tengan que explicar, demostrar, aplicar explícitamente lo que aprendieron y en formas que no sean idénticas a las del salón de clases, mayor es la probabilidad que el conocimiento se vuelva significativo. Si por ejemplo, se utiliza la forma *going to* para hablar sobre las próximas vacaciones y este conocimiento se vuelve significativo, los alumnos no tendrán problemas después en explicar frente a otras personas los planes que tengan en un futuro cercano o lejano.

6. *Establecer relaciones constantes y explícitas entre los conocimientos previos y los nuevos y para recontextualizar y recapitular la experiencia.* Lo cual es esencial en el aprendizaje significativo pues hace que se tomen en cuenta tanto la experiencia social, cultural, política, etc. de los alumnos como la compartida en el salón de clases. Siempre que se presente un nuevo tema hay que tratar de relacionarlo con algo que sea familiar para los alumnos, eso quiere decir sus antecedentes y

conocimientos previos (CP), así se vincula con lo que ellos ya conocen (Brown, 2007:57). Nuevamente es necesario que el profesor entienda a sus alumnos para que pueda discernir cuáles son esos conocimientos, especialmente en la clase de inglés donde generalmente existen conceptos de otras culturas, para así adaptarlos, compararlos, o contrastarlos con la suya propia pues, según Mauri (2007: 74) “para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez culturales”.

7. *Utilizar el lenguaje de una manera más clara y explícita posible evitando ambigüedades e incomprensiones.* Lo cual es esencial para cualquier clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras, aunque, tristemente, es frecuente en algunas clases de inglés en las cuales no se ubica a los alumnos en el nivel correcto o el profesor no les proporciona el grado de dificultad que requieren. Puede afirmarse que si se utiliza un tipo de lenguaje que sea adecuado al nivel y útil para los alumnos más probablemente ellos lo adquirirán; o lo que es lo mismo, debería utilizarse el nivel de lengua apropiado para cada clase, pero teniendo en cuenta la hipótesis del *input* propuesta por Krashen (1985).

8. *Sacar el mayor provecho del aprendizaje significativo al enfocarse a los intereses, objetivos académicos y de carreras de los alumnos* (Brown, 2007:57). En otras palabras, un alumno tendrá un aprendizaje significativo si lo que estudia en el salón se empata con los intereses que él mismo tiene dentro y fuera del aula. No es concebible enseñar temas completamente ajenos a los alumnos y esperar que lleguen a aprenderlos significativamente, equivaldría a enseñar gramática sin contexto.

Asimismo, Brown (2007:57), aconseja que si se quiere evitar el aprendizaje mecánico deben tenerse en cuenta ciertas consideraciones para evitar los riesgos del aprendizaje mecánico como:

- uso excesivo de explicaciones gramaticales.
- demasiados principios y teorías.
- demasiada repetición o memorización.

- actividades que no tengan sus objetivos bien claros.
- actividades que no contribuyan a alcanzar los objetivos de la clase, de la unidad o del curso.
- técnicas que son demasiado mecánicas o *tricky* y que se enfoquen más al mecanismo, que al lenguaje o al significado (por ejemplo las adivinanzas o cuando se enseñan operaciones matemáticas en la clase de inglés)

2.4.3.1 Estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo

Díaz Barriga y Hernández (2010: 123-220) señalan algunos tipos de estrategias que el profesor puede utilizar para promover el aprendizaje significativo en los alumnos. A continuación se analizan algunas de las aportaciones de estos dos autores en cuanto a la agrupación de estrategias y a las estrategias en sí. Aunque en este punto cabe mencionar que no se retoman todas las estrategias de ellos, sino solamente las que se adaptan al sentido del presente trabajo. Acto seguido se encuentran figuras que sintetizan la información así como algunos comentarios de otros teóricos, luego se sugiere una aplicación para la clase de inglés, basado en las mismas premisas. Las figuras referentes a la organización de las estrategias son las 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.15 y 2.18.

2.4.3.2 Conocimientos previos

En la actualidad es común escuchar sobre la importancia de los conocimientos previos (CP), es decir, que los alumnos no comienzan su experiencia de la vida en la clase de inglés sino que han pasado por muchas experiencias que de alguna forma han marcado el tipo de persona que son. Es necesario tenerlo en cuenta pues si se parte de esos CP les será más fácil obtener el nuevo conocimiento. Como admite Miras (2007: 47) “El alumno construye personalmente un significado (...) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente”.

También es posible que sea necesario ayudar a los alumnos a corregir los CP que ya tienen pues si bien es cierto que pueden llegar a la clase de inglés sabiendo verbos, vocabulario básico, etc., también se da el caso que lleguen con conocimiento erróneo

sobre la materia; por ejemplo errores semánticos, morfológicos, de pronunciación e incluso pragmáticos, los cuales, cualquier maestro estaría de acuerdo no son tan fáciles de erradicar. Miras (2007) afirma:

La mayoría de las veces lo que puede ocurrir es que nuestros alumnos sepan poco o muy poco, tengan unos conocimientos contradictorios o mal organizados o tengan, como se ha demostrado reiteradamente, ideas previas o parcialmente erróneas...es conveniente plantearse la necesidad de revisar los objetivos que perseguimos, con el fin de poder subsanar esa situación en la medida de lo posible. Miras (2007: 56)

Para un maestro de inglés no debería ser un concepto nuevo este grupo de estrategias, ya que por mucho tiempo se ha mencionado la palabra **warm-up** precisamente para indicar la primera parte de la clase en la cual se introduce el tema y de alguna forma se vincula con los conocimientos previos que tiene el estudiante; los cuales pueden ser como afirman Díaz Barriga y Hernández (2010), (véase la figura 2.7) a través de lluvias de ideas o de una conversación que involucre a los alumnos en el tema a tratar; además de que si se utiliza adecuadamente, incrementa su motivación, interés y disposición a la clase.

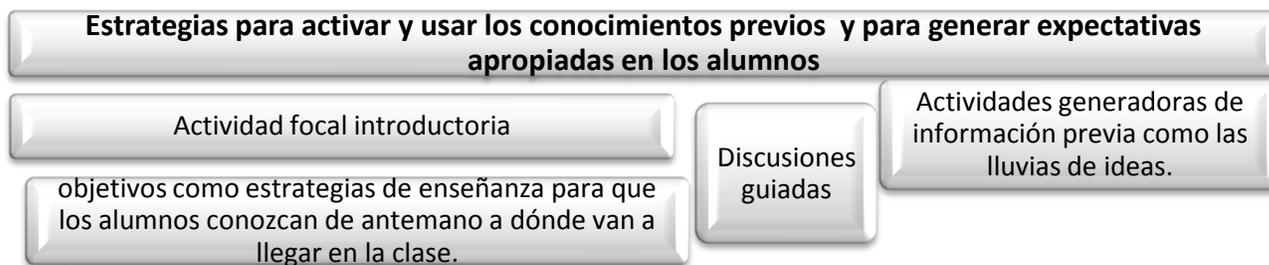


Figura 2.7 Estrategias para activar conocimientos previos (Basado en Díaz Barriga y Hernández, 2010)

De la misma forma se aconseja informar a los alumnos sobre los **objetivos** que se pretende alcanzar en la clase para que, de esta manera y desde el principio, ellos conozcan exactamente lo que se realizará y lo vinculen con los CP que tienen. Por ejemplo, si se pretende que dominen el vocabulario sobre la comida, ellos sin lugar a dudas tienen ya un antecedente con el cual vincular, comparar y contrastar el nuevo conocimiento.

2.4.3.3 Integración de conocimientos previos e información nueva

En este caso se pretende que los alumnos no solamente activen sus CP sino que además se les ayude a que los integren. Lo anterior puede realizarse de diversas formas, una de ellas es la que sugiere Miras (2007: 58). La autora advierte que se debe “explicar las relaciones que pueden establecerse entre el conocimiento previo y el nuevo contenido”.

Esto es, si por ejemplo se usa la lingüística contrastiva al resaltar manifiestamente las características de la voz pasiva en español, sería un poco más fácil que los aprendices lo adquieran en inglés. Si por otro lado en una clase donde se enfatice el vocabulario y se pretende que los alumnos aprendan los distintos tipos de recipientes para beber líquido, sabrán que la palabra inglesa para ‘taza’ tendrá que ser *cup* o *mug*. Entonces una explicación, ya sea oral o visual, de las relaciones entre lo que ya saben y el conocimiento nuevo es una estrategia útil que logrará el aprendizaje de proposiciones subordinado, del que se habló en el capítulo 1, y que es precisamente un tipo de aprendizaje significativo.

En la figura 2.8 se aprecia la idea de Díaz Barriga y Hernández (2010: 126-127) ya que los autores sugieren que lo anterior también puede lograrse a través de **organizadores previos** que son un recurso utilizado para reforzar los conocimientos previos y especialmente cuando estos no son suficientes, hacer un “puente” para reforzar lo que se va a aprender. Por ejemplo, el profesor puede pedirles que hagan una lista de las cosas que hay y las que no hay en el lugar donde viven para que después ellos sean capaces de utilizar la forma *there is* y *there are* para describir no solo ese lugar sino también cualquier otro lugar.

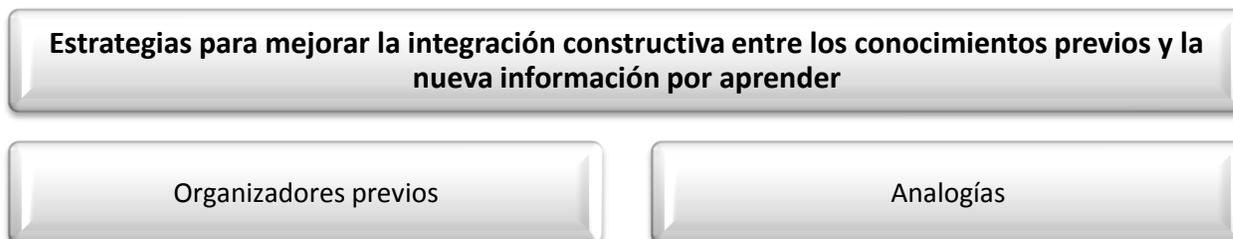


Figura 2. 8 Estrategias para integrar conocimientos previos y nuevos
(Basado en Díaz Barriga y Hernández, 2010)

Igualmente el uso de **analogías** puede redundar en aprendizaje significativo, especialmente si se presenta con un vocabulario familiar y accesible para los alumnos. Díaz Barriga y Hernández (2010:129) afirman que es posible hacer analogías cuando dos elementos tengan similitudes en algún aspecto o cuando de un elemento desconocido se saque una conclusión relacionada con un aspecto que le sea familiar. Como cuando a un niño en edad preescolar se le pide que dibuje a su familia. La experiencia de hermanos, hermanas, abuelos y primos se verá reflejada en su dibujo. Es decir, representarán lo que ellos tengan por concepto de familia, de acuerdo a su experiencia.

En el caso concreto de la clase de inglés, si se quiere explicar por qué en algunos países de habla inglesa existe una monarquía puede hacerse una comparación a los diferentes tipos de gobierno, por ejemplo que en México existe un presidente, que si bien no es la misma cosa, podrían encontrar diferencias y similitudes. O también puede darse cuando en las clases se tratan aspectos de tipo cultural, como las celebraciones. Sería un poco más fácil para los alumnos entender el sentido de celebrar *Thanksgiving* si se compara con nuestro día de navidad o el *April's fool* con el de los "Santos inocentes"

Finalmente, para cerrar esta sección se cita a Miras (2007: 63) cuando dice: "hay que matizar la sentencia de Ausubel, Novak y Hanesian. Para enseñar consecuentemente al estado inicial de nuestros alumnos tenemos que intentar averiguar qué disposición, qué recursos y capacidades generales y qué conocimientos previos tienen".

2.4.3.4 El discurso docente

Díaz Barriga y Hernández (2010: 132) definen este tipo de estrategias como otro recurso que pueden utilizar los profesores, utilizando su **propio discurso con fines didácticos**. Muchos son los maestros que utilizan la exposición magistral a fin de dar la clase, lo cual puede ser muy útil, aunque no siempre es la mejor opción, por supuesto que depende del nivel y el objetivo que se pretenda alcanzar. Es necesario entonces,

que para fomentar el aprendizaje significativo se utilice ésta además de otras estrategias para lograrlo.

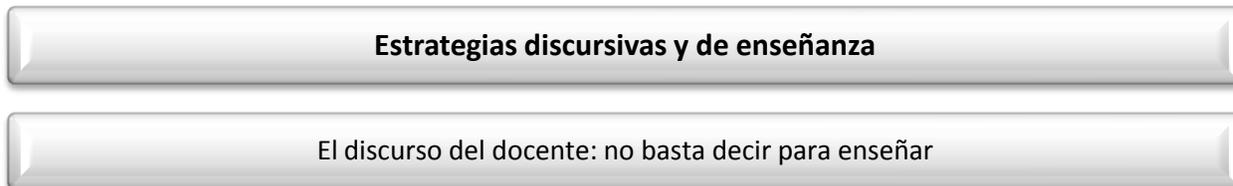


Figura 2. 9 Estrategias discursivas (Basada en Díaz Barriga y Hernández, 2010)

En el caso de utilizar esta estrategia los mismos autores aseguran que debe considerarse que puede servir a tres propósitos en general: 1) obtener conocimiento importante para los alumnos, 2) responder a sus preguntas o 3) describir las experiencias que se comparten con ellos.

Puede emplearse el discurso docente como estrategia de enseñanza en diferentes circunstancias. En primer lugar considera el caso cuando el profesor hace preguntas con diferentes objetivos a los alumnos, por ejemplo: *Juan, what are you doing?*, *María, Could you tell me the correct answer please?* o *Who can tell me a suitable verb?* O cuando se trata de incluir las aportaciones de los alumnos a través de la repetición como muestra la siguiente conversación:

Alumno: *“Teacher, is it correct to say: ‘do’ the homework or ‘make’ the homework?”*

Profesor: *“DO the homework. Pay attention everybody, the correct expression in English is ‘do’ the homework”*

De la misma forma, se puede utilizar esta estrategia a través de la reformulación, con la intención de enfatizar lo que alguien ha dicho, por ejemplo: *“As Maria correctly said the appropriate answer is good at, like in this case, that she is really good at drawing, look at her notebook and check it!”*. También puede ser por medio de la elaboración, para ampliar una participación, la suscitación para que los alumnos evoquen alguna experiencia pasada como: *“What do you call this object? Do you remember it? We saw it last class”*.

De igual manera pueden usarse los metaenunciados, especialmente con oraciones similares a *What we are going to do now is to work in groups* o *In this moment you are going to talk about the strategies you can use to have a successful reading exercise*.

Finalmente se sugiere utilizar la estrategia por medio de recapitulaciones las cuales proveen nexos adecuados para lograr continuidad; es decir, se presentan pequeños resúmenes para asegurarse que los alumnos “no se pierdan” en el seguimiento de las ideas: “*Do you have any question?*”, “*José, could you repeat the instructions please?*”, “*Juan, can you explain to us what you understood*” o “*Who wants to share how you adapted these verbs to your own life?*”

2.4.3.5 Organización de la nueva información

En este tipo de estrategias, el profesor brinda las herramientas necesarias para que el alumno organice para visualizar mejor el nuevo conocimiento y de esta forma se logre un verdadero aprendizaje. Hay que tener en cuenta lo que indica Mauri (2007: 84) “Los contenidos escolares no son un fin en sí mismo, sino un medio para el cambio del alumnado” Pues no se enseña inglés solo para saber inglés sino para poder comunicarse con otras personas, para poder conocer sobre otras culturas, para desarrollar los valores de tolerancia, respeto, dignidad, apropiación y sensibilidad a otras costumbres, culturas, modos de vida, etc. En la figura 2.10 se detallan este tipo de estrategias.

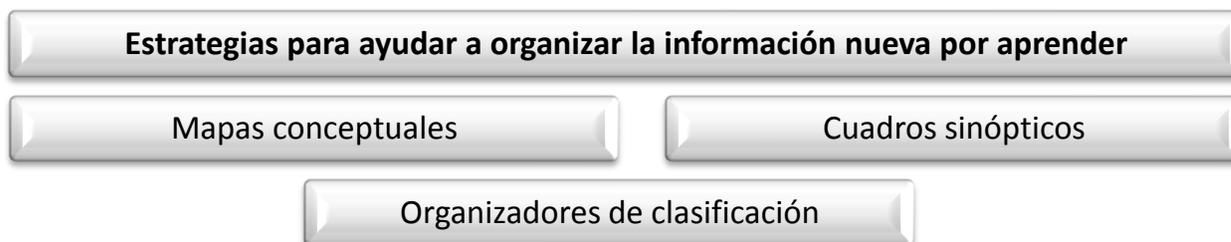


Figura 2.10 Estrategias para ayudar a organizar la información nueva
(Basada en Díaz Barriga y Hernández, 2010)

El **mapa conceptual** es una técnica difundida por Joseph D. Novak desde 1981 como una consecuencia y proyección práctica del aprendizaje significativo. A partir de esa fecha han sido objeto de muchos estudios y aplicaciones en distintos ámbitos del conocimiento. Para Pellegrini y Reyes (2001: 145) se trata de “un diagrama

bidimensional que muestra relaciones jerárquicas entre conceptos de una disciplina y que derivan de la propia estructura de la disciplina”. Aunado a lo anterior, Nilo (2007: 5) añade que se trata de un “instrumento de representación del conocimiento de forma sencilla y práctica”, lo anterior es porque un mapa conceptual engloba lo más importante de lo que se ha estudiado y se organiza, favoreciendo así el aprendizaje de conceptos, del cual se habló en el capítulo 1 y que es otro tipo más del aprendizaje significativo.

Los mapas conceptuales deben poseer las siguientes características: tener un concepto, proposiciones, que forman explicaciones conceptuales, y palabras enlace entre ellos. Además debe estar organizado jerárquicamente, causar un impacto visual suficiente para captar la atención y por supuesto debe contener la información más relevante del tema que se trate (Pellegrini y Reyes, 2001; Novak, 1991; Ballesteros *et al.*, 1997). La figura 2.11 muestra todo lo anterior.

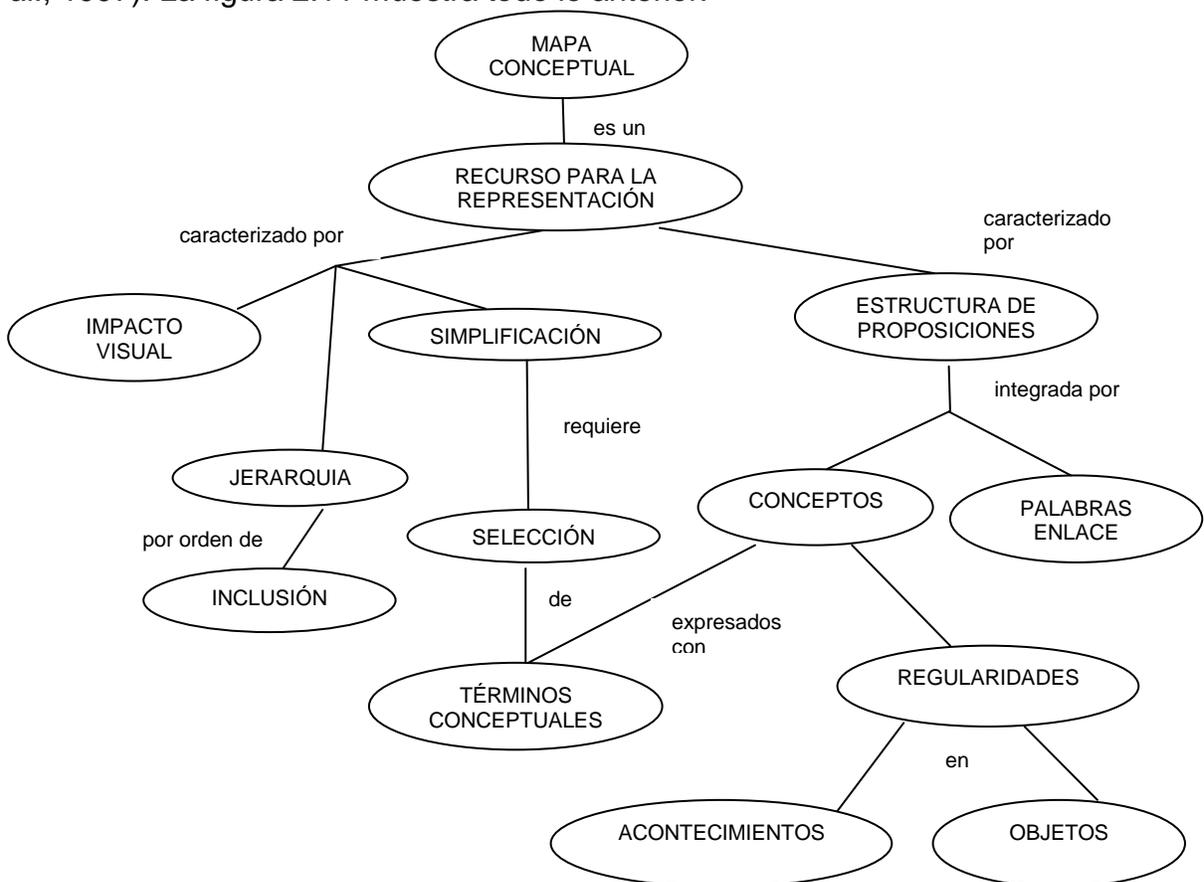


Figura 2.11 Mapa conceptual (Tomado de Pellegrini y Reyes, 2001)

Otra de las estrategias que se mencionan es el uso de **cuadros sinópticos**. Díaz Barriga y Hernández (2010) aseguran al respecto que el uso de ellos:

Proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte de la temática que interesa enseñar (...) son generalmente bidimensionales (...) y están estructurados por columnas y filas. Díaz Barriga y Hernández (2010:146)

Un profesor podrá asegurar que los cuadros sinópticos son una estrategia muy utilizada en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en los libros de texto. No obstante, en ocasiones dichos cuadros carecen de significado para los estudiantes ya que se basan en situaciones alejadas de su realidad; por otro lado, es más conveniente utilizar esta estrategia con el fin de procurar que los alumnos se apropien del conocimiento haciéndolo suyo y adaptándolo a su propia realidad. En el cuadro 2.1 se muestra un ejemplo de cuadro sinóptico basado en el programa de inglés IV del bachillerato General en la educación media superior.

Problems and advice			
	<i>Problems</i>		<i>Advice</i>
	<i>Too/ Too many/ too much</i>	<i>Enough</i>	<i>Should</i>
Grammar	Too: Before nouns: To many/much: before nouns	After adjectives and before nouns	Pronoun+should+verb
Usage	- I'm too tired - I've got too much work - There are too many problems	- It's not big enough - I haven't got enough money	You should get money
My example	Today I have too much maths homework I love maths but the class is too boring!	I don't have a modern enough cell phone because my parents don't give me enough money to buy another one!	Well, I know I should save money, maybe I can have a part-time job during holidays.

Cuadro 2.1 Ejemplo de cuadro sinóptico

Finalmente, dentro de los **organizadores de clasificación**, Díaz Barriga y Hernández (2010:149-151) enuncian los diagramas de llaves, los diagramas arbóreos y los círculos de conceptos. La idea en los tres es seleccionar la información para luego clasificarla y ordenarla por orden jerárquico. Se presenta una idea general y una o varias inclusorias, como puede verse en las figuras 2.12, 2.13 y 2.14.

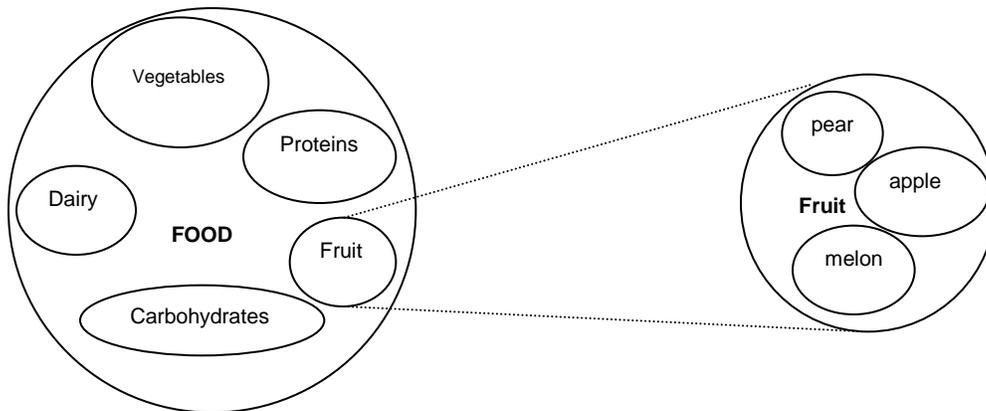


Figura 2.12 Ejemplo de círculo de conceptos



Figura 2.13 Ejemplo de diagrama de llaves

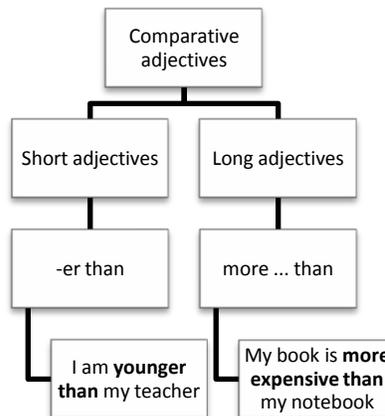


Figura 2.14 Ejemplo de diagrama de árbol

2.4.3.6 Enseñanza situada

Díaz Barriga (2006:1) asegura que la idea de vincular la escuela y la vida no es nueva; y a pesar de que ha sido un concepto fomentado por muchos teóricos a lo largo del tiempo, no deja de ser necesario tenerla en cuenta para ponerlo en práctica: “Aprender y hacer son acciones inseparables. Los alumnos requieren aprender en el contexto pertinente” (Díaz Barriga: 2006:19).

La misma autora cita a Brown (1989) quien manifiesta que no existe coherencia entre las prácticas educativas auténticas y las artificiales puesto que hay una ruptura entre el saber qué y el saber cómo. Por lo que se propone que en el salón de clases se tengan las condiciones apropiadas para que el conocimiento se presente en la forma más real posible.

La sugerencia que se brinda es el uso estratégico de este tipo de enseñanza en el sentido que contribuye grandemente al fomento del aprendizaje significativo, ya que ayuda a que los contenidos sean reales y tengan una funcionalidad útil, además de que en general se trabaja en forma colaborativa en el salón de clases; y, de acuerdo con Mauri (2007: 75), “La construcción de los conocimientos no puede llevarse a cabo de manera solitaria”. En la figura 2.15 se enlistan estas estrategias.



Figura 2. 15 Estrategias para promover una enseñanza situada
(Basada en Díaz Barriga y Hernández, 2010)

El **aprendizaje basado en tareas**, se trata de una estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo ya que es parte de la enseñanza comunicativa. En primer lugar, es importante enfatizar que la enseñanza basada en tareas es un enfoque que se basa en el uso de éstas como parte principal de la planeación y el desarrollo del curso y que,

al ser un enfoque comunicativo es esencial que las actividades originen comunicación real, lenguaje y tareas significativas (Richards y Rodgers, 2001: 223).

Así pues, se sugiere que las tareas comunicativas, originen que los aprendices trabajen juntos y, al mismo tiempo, usen la L2 funcionalmente para que resuelvan problemas que sean similares a los que ellos tienen que hacer en la vida real (Long, 2000:189; Lambert y Engler, 2007: 27). Al respecto, Ellis (2003: 1) afirma que las tareas tienen un papel central en la investigación actual de la adquisición de segundas lenguas y en la pedagogía de la lengua.

Willis y Willis (2008: 1) enfatizan: “*The most effective way to teach a language is by engaging learners in real language use in the classroom*”; es decir, se busca que el alumno utilice la lengua por sí mismo y para los fines que desee y sean pertinentes a su realidad.

Richards y Rodgers (2001: 231-233) proponen algunos **tipos de tareas** que pueden utilizarse en el salón de clases. A continuación se destacan las más relevantes y se agrega una descripción de ellos.

1. **Diagramas:** Completar un diagrama con números o letras siguiendo instrucciones verbales.
2. **Dibujos:** Semejante al anterior, la diferencia radica en que el resultado es una figura geométrica o algún otra imagen.
3. **Uso de calendarios:** Para calcular la duración de días y meses en función de distintas tareas por ejemplo viajes, vacaciones, etc.
4. **Mapas:** Hacer el plano de alguna casa, por ejemplo a partir de una descripción.
5. **Horarios, itinerarios y programas:** de uso variado, especialmente para que en grupos decidan sobre un tema en particular, tales como viajes, rutinas, entre otros, adecuándolos a las necesidades de cada quién.
6. **Reservaciones:** Ya sea de un hotel, de un restaurante, de un boleto de avión, etc. con el fin de completar una tarea que es imprescindible en el mundo real.

7. **Solicitudes:** Simular, o tal vez utilizar material auténtico, para que los alumnos sean capaces de realizar este tipo de actividades diarias.
8. **Conversaciones telefónicas:** para lograr un objetivo: al pedir una pizza, dar información a una tienda, hablar a la escuela, etc.

Por otro lado, el **aprendizaje basado en la resolución de problemas** es una estrategia donde se aplica la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes. Es eficaz debido a que el trabajo es colaborativo, en pequeños grupos en los cuales cada persona puede aplicar el conocimiento a una necesidad individual. También es importante esta estrategia porque el profesor, en su papel de tutor, presenta la situación pero son los alumnos quienes generan el aprendizaje, por lo cual es conveniente tener en cuenta los intereses y necesidades de los aprendices. Lo cual origina que los estudiantes estén más motivados, que tomen la responsabilidad de su propio proceso para asimilar, repetir y transformar el conocimiento (Alonso, Gallego y Honey, 1999; Brown, 2007; Cyr, 1998).

El objetivo de este tipo de aprendizaje es proporcionar un problema a los estudiantes para que ellos lo solucionen y de esta forma puedan adquirir el conocimiento esperado, pues se espera que a medida que se llega a la solución vaya aprendiendo. Algunas veces se fundamentan en problemas intencionalmente erróneos (*ill-structured*) o en situaciones auténticas que son oportunidades para fomentar la autonomía, la responsabilidad y por ende, el aprendizaje significativo (Araz y Sungur, 2007).

De la misma forma, se aconseja seguir algunos pasos para que esta estrategia sea lo más efectiva y significativa posible, dichos pasos se muestran en la figura 2.16. Cabe mencionar que los pasos que se presentan no son, de ninguna manera, la única forma de realizarlos, sino que pueden tanto adaptarse a las necesidades de cada persona como seguir solo los necesarios para cada situación.

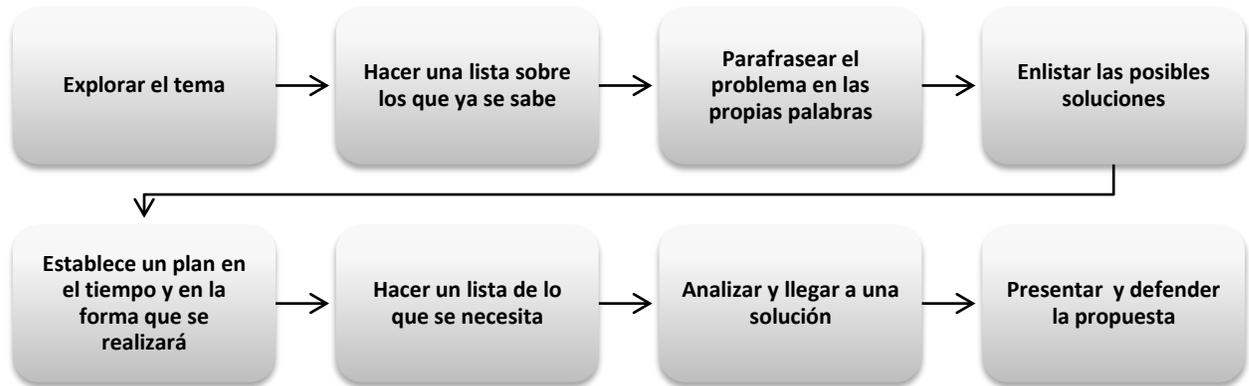


Figura 2. 16 Pasos del aprendizaje basado en problemas

Un ejemplo del buen uso de esta estrategia para fomentar el aprendizaje significativo lo presenta Hakkarainen (2011). Aunque es preciso mencionar que en el estudio que reporta la autora los grupos son pequeños, a diferencia de las clases tan concurridas con las que muchos docentes se enfrentan en la actualidad, especialmente en las escuelas públicas; y aún así, es posible ponerla en práctica recurriendo al aprendizaje colaborativo y cooperativo en pequeños grupos, por supuesto, teniendo en cuenta los gustos e intereses de los alumnos.

Son clásicos los ejemplos que se utilizan en algunas clases de inglés donde los alumnos tienen que tomar una decisión en grupos para elegir a la mejor persona para sobrevivir a un naufragio ficticio, o los objetos que deberían conservarse para sobrevivir en una isla desierta, que son comunes y entretenidos. No obstante, puede adaptarse el mismo tipo de ejercicio para llevar temas que sean un poco más naturales, cercanos y reales para ellos, por ejemplo elegir dónde será su próxima fiesta de fin de curso o del fin de semana, cómo podrán organizar mejor sus tareas en las distintas clases que estudian, solo por mencionar algunos.

El **aprendizaje mediante proyectos** complementa al anterior, pues en éste, los alumnos “comienzan un proyecto solucionando problemas hasta llegar a su producto” (Rodríguez, *et al.*, 2010) y, como afirman Mettas y Constantinou (2007) citados por

Rodríguez *et al.*, (2010: 16),: “el proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las mismas ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica”.

Por su parte, Díaz Barriga (2006) señala que para llevar este tipo de aprendizaje al aula, de forma efectiva pueden aplicarse ciertas estrategias de enseñanza, las cuales se muestran en la figura 2.17.

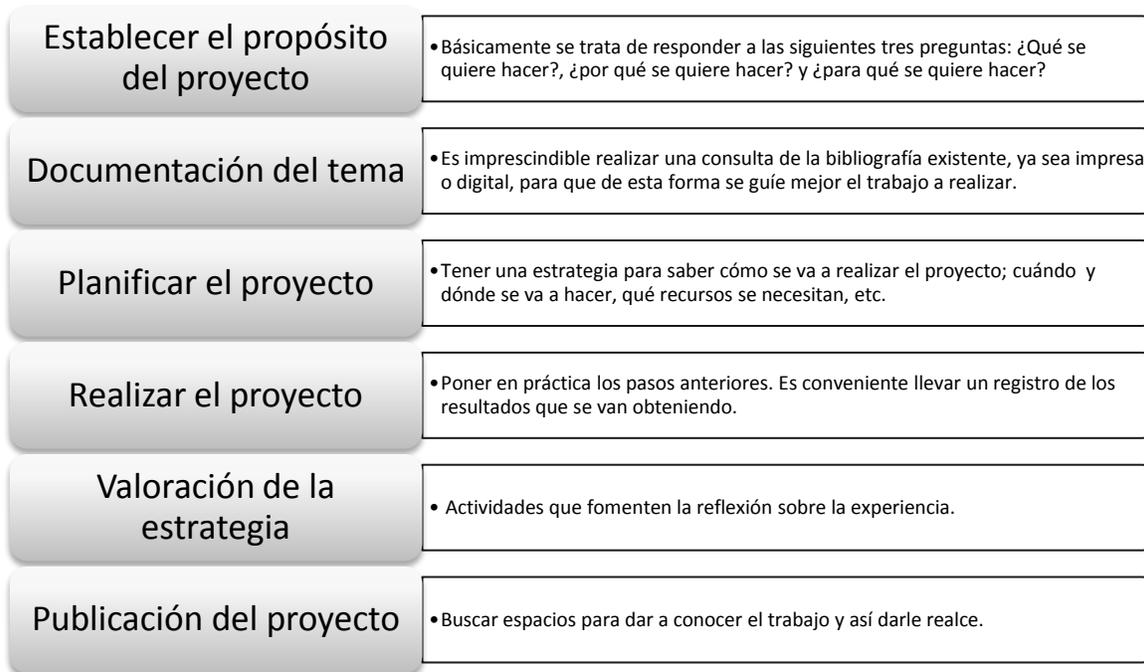


Figura 2. 17 Características básicas del aprendizaje mediante proyectos como estrategia de enseñanza (Basado en Díaz Barriga, 2006)

Si, por ejemplo, en una clase de inglés, en lugar de que el profesor solamente abra el libro en alguna página o muestre imágenes relacionadas con la comida, organiza un proyecto en el cual los alumnos tienen que personificar alguna escena en un restaurante, un supermercado o un programa de cocina; los alumnos requerirán más que el vocabulario. Será necesario también aprender frases propias del contexto, desarrollar estrategias comunicativas verbales e incluso no verbales, así como la destreza para utilizar el conocimiento en una situación real. Seguramente la experiencia será potencialmente significativa para los alumnos y se cumplirá el objetivo.

2.4.3.7 Juegos

En último lugar, se sugiere el juego como estrategia de enseñanza que, aunque no es mencionada por Díaz y Hernández (2010), bien podría ser de gran utilidad en el salón de clases para fomentar el aprendizaje significativo.

Según Reyes (2001) el juego no es nada nuevo en la enseñanza de lenguas, pues tiene sus orígenes desde los mismos griegos, con Platón y Quintiliano antes de Cristo. Lo que hace pensar que una estrategia que ha dado tan buenos resultados a lo largo de la historia no puede ser olvidada por los métodos modernos de enseñanza; al contrario, es necesario retomar los aspectos sobresalientes de él.

“El juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en el vehículo de comunicación con un propósito lúdico” afirma Bello (1990:136). Lo cual, si se adapta al tema de este trabajo se observa una verdadera congruencia con todo lo antes aquí planteado. Los juegos, además, ayudan a mantener la motivación y a darle un toque de frescura a la clase. Pueden ser, igualmente una solución para muchos maestros que sienten que sus clases caen en el aburrimiento o la monotonía.

Igualmente, se dice que:

El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores: amor, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, que fomenten el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos –los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora. (Minerva, 2002: 291)

Debido a su innumerable variedad, es imposible enumerar en este apartado los juegos que se pueden utilizar en la clase de inglés, más bien es necesario que el profesor tome conciencia de los beneficios que puede obtener al aplicarlos en el aula redundando en el aprendizaje significativo y motivación de los alumnos. Para ello es imprescindible, nuevamente, tomar en cuenta las necesidades, aptitudes, intereses, edad, nivel de los alumnos, momento y objetivo del juego para que éste se aproveche al máximo.

En este capítulo se han tratado aspectos relevantes para los profesores de inglés, en particular la enseñanza de lenguas, los materiales didácticos, la enseñanza reflexiva, el papel del profesor así como algunas de las estrategias para fomentar el aprendizaje significativo. En el siguiente capítulo se explica la metodología que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación.

Capítulo 3

Metodología

"No basta tener buen ingenio; lo principal es aplicarlo bien."

René Descartes

En el presente capítulo se presenta la descripción de la metodología que se llevó a cabo en la investigación. Antes que nada se mencionan las generalidades del trabajo, como el tipo de investigación, las hipótesis y los sujetos. Luego se encuentra la sección de los instrumentos, en la cual se describe el proceso por el que pasó cada uno de ellos. Para terminar se encuentra el diseño de la investigación así como una breve descripción del procedimiento de análisis de los datos.

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo es de corte cualitativo, debido a los objetivos que persigue y a la forma de recabar e interpretar los datos obtenidos. Hernández Sampieri, *et al.* (2006: 9) aseguran que este tipo de investigación se trata de un “conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”.

Por su parte, Cresswell (2003) sostiene que:

A qualitative approach is one in which the inquirer often makes knowledge claims based primarily on constructivist perspectives or advocacy/participatory perspectives. It also uses strategies of inquiry such as narratives, phenomenologies, ethnographies, (...) The researcher collects open-ended data with the primary intent of developing themes from data. (Cresswell, 2003:18)

Con base en lo anterior, se afirma que este enfoque fue el idóneo para esta investigación pues, como aseguran Miles y Huberman (1994:4), aunque en cada relación humana y cada sociedad existen aspectos que son complejos para una investigación, no es imposible llevarla a cabo, siendo así, el enfoque cualitativo la opción más acertada. De modo que, en el presente trabajo no se trata de estudiar cuántas personas entienden y fomentan el aprendizaje significativo; sino saber, así

como comparar de qué manera lo hacen algunas profesoras de lengua inglesa de nivel medio superior.

Otro aspecto que indica la naturaleza de la investigación, es el tipo de instrumento que se utilizó para recabar los datos, que en este caso fueron tres. Quinn (2002:4) confirma lo anterior: “Qualitative findings grow out of three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; and (3) written documents”. Asimismo, al ser un trabajo naturalista, se estudió a las personas en su contexto, lo cual fue muy importante para hacer el análisis de los datos y así entender o interpretar a las personas involucradas.

3.2 Hipótesis

Las hipótesis del trabajo son las siguientes:

H₁= Las profesoras de inglés en el nivel medio superior de la zona escolar 06 entienden el aprendizaje significativo.

H₂= Las profesoras de inglés en el nivel medio superior de la zona escolar 06 fomentan el aprendizaje significativo en sus aulas durante su práctica docente habitual.

3.3 Sujetos

Los sujetos que participaron en la investigación pueden clasificarse en dos grupos: En el primero se encuentran los *docentes*, que fueron tres maestras de inglés, cada una de ellas con experiencia que oscila entre los 10 y los 15 años. Dichas profesoras trabajan en una Escuela Preparatoria Oficial (EPO) distinta, que se ubican en municipios diferentes en el Estado de México, sin embargo, todas ellas pertenecen a la zona escolar 06 de Bachillerato General. Cabe mencionar que esta zona educativa está compuesta por 7 instituciones, las escuelas involucradas son las siguientes: Escuela preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Capulhuac (EPOANC), la EPO 167 del municipio de Santa Cruz Atizapán y la EPO 45 en el municipio de Mexicalzingo.

El segundo grupo, que es el de los *alumnos* es mucho más extenso pues se tomó de las clases de inglés de las cuales son titulares las profesoras antes mencionadas. En el

estudio participaron cinco grupos, ya que con la primera y la segunda maestra se observaron dos grupos diferentes, lo anterior no perjudicó la investigación pues lo que se pretendía era observar el desempeño docente, no así el de los alumnos. Es necesario recalcar que cada uno de los grupos tiene aproximadamente de 30 a 50 alumnos, de ambos sexos y que cursan niveles de lengua distintos, de acuerdo con el plan de estudios para el Bachillerato General del nivel Medio Superior.

En el cuadro 3.1 se sintetiza la información relevante de los sujetos principales en la investigación, en este caso, las profesoras.

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Escuela	EPOANC	EPO 167	EPO 45
Municipio	Capulhuac	Santa Cruz Atizapán	Mexicalzingo
Semestre	Sexto	Segundo	Cuarto
Número de alumnos	Aproximadamente 35 alumnos en cada uno de los dos grupos	Aproximadamente 38 alumnos en cada uno de los dos grupos	Aproximadamente 28
Años de experiencia docente	20	10	11
Formación	Normalista	Licenciada en Turismo	Licenciada en Turismo

Cuadro 3.1 Sujetos principales en la investigación

3.4 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron tres: la entrevista semiestructurada a los docentes, la observación de clases no participante y el cuestionario de preguntas cerradas aplicado a los alumnos. A continuación se desglosa cada uno de ellos en el orden mencionado, que fue el de su aplicación.

3.4.1 Entrevista a docentes

La entrevista es muy útil en este estudio ya que, como afirman Rubin y Rubin (1995), es un instrumento que permite entrever el mundo desde la perspectiva del otro al revelar datos que no se pueden observar de manera directa tal como: los sentimientos, los pensamientos, las intenciones e incluso las maneras de organizar el mundo. La modalidad que se manejó fue una de las que proponen estos mismos autores: el de “*tree and branch*” porque se compara la entrevista con un árbol en el cual el tronco es el tema central mientras que las ramas son las preguntas principales. Se planean las preguntas de tal forma que cada rama se explora con más o menos la misma profundidad.

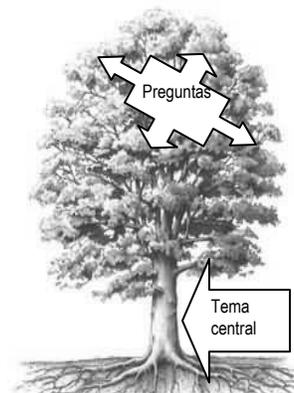


Imagen 3.1
Entrevista tipo *tree and branch* (Basada en Rubin y Rubin, 1995)

Asimismo, la entrevista se hizo tomando en cuenta la descripción de Cresswell (2003:188) quien afirma: “the research conducts face to face interviews with participants (...) these interviews involve unstructured and generally open-ended questions that are few in number and intended to elicit views and opinions”.

El instrumento en sí (Anexo A), consta de una sola hoja en la cual, en la parte superior se encuentran los datos de identificación de la entrevista. Posteriormente, se encuentran la presentación y las instrucciones, seguidas de las doce preguntas que lo componen, las cuales son de tipo abierto; finalmente se observa un agradecimiento por la colaboración en la investigación.

En la primera parte, la que se refiere a los datos de identificación, la información que se solicita es la fecha, la hora, el lugar y el puesto que tienen en la institución: cuestiones importantes para personalizar la entrevista. La sección de las instrucciones se planeó de tal forma que, aunque sean un poco largas, dejen muy claro cuál es el objetivo de la investigación y del investigador. Esta sección consta de cuatro momentos: al principio, se agradece la disponibilidad, luego se aclara el porqué se le pidió su cooperación,

después se menciona que la conversación se está grabando pero se explica que los datos son confidenciales y finalmente se pregunta si existe alguna duda, para después proseguir con la entrevista como tal.

A continuación se muestran las preguntas que componen la entrevista para enfatizar que cada una tiene un objetivo específico y una razón de estar en el instrumento final. De la misma forma, se marcan las dos distintas fases en las cuales se divide.

En la *primera fase* de la entrevista se pretende empezar con las cosas que los maestros, se supone, están más familiarizados: esto es, su curso y la planeación de sus clases. El objetivo en esta sección es evitar comenzar con la entrevista con el tema principal, que es el aprendizaje significativo, sino hacerlos sentir más cómodos hablando de lo que les es familiar. Son seis preguntas con las que también se pretende conocer cuáles son los objetivos, si son alcanzables, su metodología para dar sus clases para, posteriormente, analizar si se encuentra vinculado el aprendizaje significativo, aunque de manera indirecta. Las preguntas que componen esta primera fase son las siguientes:

1. *¿Cuáles son los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera que usted sigue en la Escuela Preparatoria?*

Se planteó esta pregunta para conocer si el maestro está bien informado sobre los objetivos que persigue en su práctica diaria y para saber si las profesoras tienen claro lo que están enseñando en el aula. Se parte del entendido que, el conocer la meta hace que el camino tenga sentido; en otras palabras, que cada actividad que se lleve a cabo en el salón de clases se hace con un fin específico, con miras a los objetivos generales.

2. *Desde su punto de vista, ¿son alcanzables los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera? ¿por qué?*

Esta pregunta tiene el fin de conocer la opinión de los maestros sobre los objetivos que buscan, pues muchas veces lo que plantea el plan de estudios está muy alejado de los salones de clases o tal vez basado en otras culturas y por ende, del contexto que se

tiene en nuestras escuelas. Así pues, se pretende saber qué tan asequibles consideran los objetivos.

3. *¿Cómo cubre usted esos objetivos en la práctica diaria?*

En esta pregunta se pretende saber algo sobre la metodología que utiliza el profesor o la forma en la cual trata de vincular los objetivos del curso con su forma de dar la clase cada día. También ayuda a reafirmar las respuestas anteriores.

4. *En general, ¿cómo describiría la forma de dar su clase?*

El objetivo específico de esta pregunta es tener una idea general de la percepción de los maestros hacia ellos mismos así como de su forma de enseñar para después compararlos con los resultados que se obtengan en la observación y los cuestionarios.

5. *¿Qué materiales didácticos le gusta utilizar en su salón?*

Este reactivo tiene como fin comprobar cómo el profesor maneja uno de los puntos esenciales en la teoría del aprendizaje significativo y qué considera como material didáctico.

6. *Mencione algunas estrategias de enseñanza que aplica usted con más frecuencia.*

Se les hace esta petición en primer lugar, para saber qué concepción tienen ellos sobre estrategias, que es un aspecto fundamental que se trató en el marco teórico para, posteriormente, analizar si utilizan aspectos del aprendizaje significativo consciente o inconscientemente o si definitivamente ellos afirman que no lo fomentan.

La siguiente descripción corresponde a la *segunda fase* de la entrevista, que se compone de seis preguntas en las cuales se aborda ya, explícitamente, el aprendizaje significativo. Básicamente se les pide a las profesoras que opinen sobre éste, en cuanto al concepto, la aplicabilidad y su papel como maestro para fomentarlo.

7. *¿Ha tomado algún curso, capacitación o conoce a algún autor que mencione al aprendizaje significativo? ¿Cuál?*

Se hace esta pregunta para tener conocimiento de la formación formal del profesor y, para estar al tanto sobre sus antecedentes o experiencias previas sobre el tema en cuestión.

8. *¿Qué entiende usted por aprendizaje significativo?*

Esta es una pregunta clave, ya que tiene por objetivo que el profesor haga explícita su propia definición de lo que él mismo entiende por aprendizaje significativo y conocer, sin lugar a dudas su propia concepción.

9. *¿Cuáles elementos de los que mencionó sobre el aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que lleva en su curso?*

El motivo de esta pregunta es vincular expresamente lo que se dijo en la primera parte con lo que se está hablando ahora. Que el profesor reflexione, si no lo había hecho antes, si existe o no vínculo entre el aprendizaje significativo y lo que hace a diario.

10. *¿Considera que está a su alcance lograr el aprendizaje significativo? ¿Por qué?*

Esta pregunta es para ayudar a reflexionar sobre su papel como educador y que admita sus alcances y/o limitaciones. Se consolidará la respuesta de la pregunta número dos.

11. *En su opinión, ¿por qué cree usted que la SEP pide fomentar un aprendizaje significativo en las aulas?*

Se menciona por primera vez y de manera muy explícita que el aprendizaje significativo es un requerimiento de la educación pública hoy en día, asimismo, se hace notar su formación y familiaridad en este requisito.

12. *¿Fomenta usted el aprendizaje significativo en sus alumnos?*

Una pregunta cerrada y directa. Con el fin de que admita o niegue directamente si considera que fomenta el aprendizaje significativo en su salón o no.

3.4.1.1 Elaboración

El instrumento final, ha sido producto de un proceso de elaboración, pre piloteo y piloteo. En primer lugar se buscó en la literatura y se identificaron los puntos más importantes sobre el aprendizaje significativo. Asimismo, se analizó el problema de investigación así como los objetivos. Con base en todo esto se elaboró el primer borrador de la entrevista.

En la segunda etapa, es decir, en el pre piloteo, se tenía un instrumento (Anexo B) que al final tuvo muchos cambios, los cuales fueron resultado del pre piloteo que se hizo con la asesora de este trabajo y con otra maestra de lenguas, que ayudó a revisar la pertinencia de las preguntas. Los cambios se describen a continuación.

En primer lugar en la introducción decía: “Gracias por aceptar la presente entrevista, es parte del proyecto de investigación que tiene por objetivo comparar lo que piensan los maestros de inglés sobre el aprendizaje significativo y lo que aplican en su salón de clases” que cambió a: “Gracias por aceptar la presente entrevista que es parte de un proyecto de investigación con maestros de inglés como lengua extranjera” Este cambio tuvo el objetivo de no poner en evidencia el tema ni el objetivo específico de la investigación antes de la entrevista, para no causar respuestas tendenciosas. Por la misma razón se cambió el título de “Entrevista sobre el aprendizaje significativo” a “Entrevista a profesores de inglés”.

Otro cambio en las instrucciones fue que se eliminó una parte que decía: “La entrevista no durará más de diez minutos” pues no podía asegurarse el tiempo que tardarían en responder y el poner un límite podría causar resultados negativos.

También se modificaron el número de preguntas, ya que aquí se tenían contempladas sólo siete, las cuales no parecían estar ordenadas en categorías ni tenían una secuencia. Aunque varias de ellas fueron eliminadas por considerarse que no podrían aportar muchos datos relevantes para la investigación o por ser un poco ingenuas. Algunas de las que se omitieron fueron: “¿Qué opina usted de la enseñanza del inglés

como Lengua extranjera?” y “¿Considera usted que sus alumnos podrían aplicar los conocimientos adquiridos en el salón de clases en un contexto real?”.

3.3.1.2 Piloteo

En el piloteo formal del nuevo instrumento (Anexo C), se entrevistó a cuatro maestras de inglés, que también trabajan, directa o indirectamente con el aprendizaje significativo y tienen experiencia en la docencia de idiomas y su formación también se enfoca a la enseñanza de lenguas. El lugar del piloteo fue la Facultad de Lenguas con tres de ellas y una maestra que labora en el CELe de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

El propósito principal de este piloteo fue analizar si las preguntas del instrumento estaban planteadas de manera correcta, si las maestras las entendían, si se les hacía fácil entenderlas o tenían que replantearse y si las respuestas que estuvieran dando serían las que se esperaba encontrar, de otro modo habría que preguntar de otra manera. Otro de los objetivos fue detectar posibles problemas durante la entrevista y así corregirlos, de esta forma, la entrevista formal se llevaría a cabo en las condiciones óptimas.

Se buscó que el piloteo fuera lo más apegado a la entrevista final. Es por eso que se llevaron a cabo en un lugar donde no hubiera distracciones, y el entrevistador y entrevistado pudieran platicar sin ruido alguno y sin interrupciones. En este caso se hicieron en los cubículos que están en la biblioteca de la Facultad de Lenguas de la UAEM para tres de las entrevistas. Sin embargo, a la maestra que trabaja en el CELe se le hizo la entrevista en un salón que estaba desocupado a esa hora del día.

Fue en este punto donde se vio la necesidad de hacer grabaciones de las entrevistas ya que al hacerlo, puede enfocarse más la atención a la entrevista y al mismo tiempo tener un respaldo de la información. De esta forma se quita la presión de estar escribiendo las respuestas, así se da a la tarea de entrevistar y anotar sólo las cosas que consideran relevantes para el momento, como las impresiones, alguna

eventualidad, etc. que no pueda rescatarse de la grabación y de esta manera, sacar más provecho de cada una de las conversaciones.

Este segundo instrumento constaba de once preguntas, las cuales ya estaban divididas en las dos partes que lo componen. Los principales cambios que se dieron en esta etapa fueron de redacción, para hacer más claras las preguntas, de orden (sólo una de ellas) y se aumentó una para ser un total de doce.

En primer lugar se le quitó la parte de “género” a los datos de identificación del entrevistado, pues no es un aspecto relevante y al final el total de la población eran mujeres. En las preguntas también hubo cambios. Por ejemplo, la número 4 que decía: “¿Cómo describiría la metodología que usualmente aplica en el salón de clases?” cambió a: “En general, ¿Cómo describiría su forma de dar clase?” pues tres de las maestras tuvieron problemas al contestarla o pidieron que se les repitiera o parafraseara.

Esta pregunta era el fin de la primera parte del instrumento, sin embargo, después del piloteo se reorganizó y se cambió de lugar la pregunta número diez y se agregó otra, así las preguntas 5 y 6 quedaron así, respectivamente: “¿Qué materiales didácticos le gusta utilizar en su salón?” y “Mencione algunas estrategias de enseñanza que aplica usted con más frecuencia”. Se decidió incluir la pregunta sobre los materiales porque es un aspecto fundamental en la teoría del aprendizaje significativo que no se había tomado en cuenta antes.

La pregunta número 7 cambió solamente a la posición 9 y se modificó un poco su redacción ya que dos maestras tuvieron problemas al escuchar: “¿Cuáles elementos del aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que sigue?” Una mencionó que sólo tenía idea de lo que era el aprendizaje significativo pero que no sabía cuáles eran sus elementos. La otra aseguró que la palabra *sigue* es confusa. Por lo tanto la pregunta quedó de la siguiente forma: “¿Cuáles elementos de los que mencionó sobre el aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que lleva en su curso?”

Finalmente la pregunta número 12 también sufrió modificaciones. Decía: “¿Aplica usted el aprendizaje significativo en su salón de clases?” A lo cual una maestra mencionó que no sabe si pueda aplicarse el aprendizaje significativo como tal pero que trataba de fomentarlo, por lo que la versión final de la cuestión es: “¿Fomenta usted el aprendizaje significativo en sus alumnos?”

Una de las principales cosas que se aprendieron durante esta fase fue la importancia de reconocer que la entrevista es un instrumento muy serio de investigación, para el cual el investigador debe prepararse de la mejor manera y en todos los sentidos, ya sea en la memorización de las preguntas, para no estar leyendo y hacer una entrevista impersonal, en la correcta y oportuna preparación de los aparatos electrónicos que se utilizarán para grabar, con el fin de que no sean intimidantes o que distraigan demasiado la atención del entrevistado, así como familiarizarse con ellos.

También es importante tomar en cuenta aspectos como la forma de hablar para que en la medida de lo posible sea amigable y profesional, también en el contacto visual que debe establecerse, en controlar los nervios que pudieran presentarse y, sobre todo, en la atención que debe prestarse, que desgraciadamente es fácil de perder si se está pensando en la pregunta que sigue, en la grabación, entre otros.

3.4.1.3 Aplicación final de la entrevista a docentes

Por último, en esta parte de la investigación se entrevistaron tres maestras de inglés que laboran en la zona 06 del departamento de bachillerato general en el nivel educativo medio superior.

3.4.2 Observación de clases

El segundo instrumento fue el de observación. Es necesario entender, en primer lugar, que la observación no participante se trata de una forma de obtener información sin participar en los acontecimientos de la vida del grupo que se estudia, pues se mantiene ajeno al mismo (Zorrilla, 1997: 76; Delgado y Gutiérrez, 1999:141). Por otro lado, Quinn Patton (2002:22) sugiere: “Observational data (...) permit[s] the evaluation researcher to

understand a program or treatment to an extent not entirely possible using only the insights of others obtained through interviews”.

Ahora bien, la observación de clases, es un aspecto más enfocado y de gran riqueza para tratar de entender lo que sucede en las aulas, pues como dice Wajnryb (1992:1) “Observation is a multi-faceted tool for learning”. Sin embargo, para muchos maestros la idea de ser observados implica la idea de ser juzgados, criticados o evaluados. El mismo autor sostiene: «The primary purpose for observation is “teachers’ professional growth and development” not in the sense of assessment or evaluation» (Wajnryb,1992:2). Así que, cambiar el punto de vista y la disposición de los profesores a ser evaluados es una tarea ardua, pero no imposible; siempre y cuando, la actividad se lleve a cabo en un ambiente de respeto, profesionalismo y que se vean resultados para cada persona involucrada.

Nunan (1992-2006: 91-92) habla sobre la importancia de hacer observaciones en el salón de clases para que desde ahí, se investiguen y analicen procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, si se observan las clases reales existen aspectos que tal vez difieran de la literatura al presentarse de manera diferente. Otro punto importante es tener un instrumento adecuado de recolección de datos, pues de esta manera se enfoca la atención solamente a los aspectos que se están analizando en el estudio, para así, hacer más provechosa la sesión.

En los siguientes apartados, se detalla el proceso de elaboración del instrumento de observación, así como el de su piloteo y aplicación.

3.4.2.1 Instrumento de observación

El instrumento que se utilizó para la observación consta de tres partes. En la primera se plasman los aspectos de identificación como la hora, el objetivo de la sesión que se observa, la fecha, el número de participantes, así como la institución donde se labora. En la segunda sección se deja un espacio para hacer una descripción general del grupo y del contexto del aula. Finalmente, en la tercera parte, se enlistan distintos aspectos

que son relevantes en el aprendizaje significativo para marcar los que se están llevando a cabo en esa clase. Las respuestas constan de tres opciones: *Sí*, *A veces* y *No*. (Ver anexo D).

3.4.2.2 Piloteo

El piloteo del instrumento de observación se llevó a cabo en una EPO, con la observación de clases de una profesora que imparte en el quinto semestre. Se hicieron tres observaciones a sus clases para comprobar la eficacia del instrumento. En el siguiente cuadro se engloban los cambios que sufrió la hoja de observación en su versión inicial (ver anexo E), intermedia (ver anexo F) y final (Cuadro 3.2).

Aspecto	Versión inicial	Versión intermedia	Versión final
Primera parte: Sobre los datos de identificación.	Se incluyen aspectos como fecha, hora, día, objetivo de la clase y género de los estudiantes	Se le agrega el nombre de la maestra	Se le quita el nombre de la maestra y el género por no ser relevantes para la investigación.
Segunda parte: Sobre la descripción del grupo.	Se dejan algunas líneas para describir el grupo en cuanto a aspectos generales y percibidos en el momento de la observación.	Queda igual	Se le agrega la descripción del contexto, para documentar algunas de las condiciones que se notan en el aula.
Tercera parte: Sobre los aspectos del Aprendizaje significativo.	Se hace una lista a forma de <i>checklist</i> , sólo para marcar los aspectos que se encuentran en el salón de clases.	Se cambia la forma: en lugar de elegir solo los que ocurren, se agregan las opciones <i>sí</i> y <i>no</i> con sus respectivos comentarios. Asimismo, se integran los tipos de aprendizaje a los aspectos a observar.	Las opciones se ampliaron a: <i>sí</i> , <i>a veces</i> o <i>no</i> ; con el fin de no ser tan radicales en los resultados.
Cuarta parte: Sobre la descripción de la clase.	Constaba de tres columnas: El maestro hace interpretación de la estrategia y comentarios.	Se omite esta parte pues el piloteo arrojó una gran cantidad de información irrelevante.	No existe.

Cuadro 3.2 Cambios en el instrumento de observación

3.4.2.3 Aplicación final

La aplicación final de este instrumento de observación se dio en distintos grupos de inglés que tienen como maestra titular a alguna de las docentes que participaron en la investigación. Se hizo una observación de tres clases con cada una de acuerdo al siguiente cronograma:

			7.02.2011	10.02.2011	11.02.2011	14.02.2011	18.02.2011	21.02.2011	21.02.2011	24.02.2011	25.02.2011
		Grupo									
		1	2								
EPOANC											
Primera observación	✓		✓								
Segunda observación	✓				✓						
Tercera observación		✓						✓			
EPO 167											
Primera observación	✓				✓						
Segunda observación		✓					✓				
Tercera observación		✓									✓
EPO 45											
Primera observación	✓			✓							
Segunda observación	✓								✓		
Tercera observación	✓									✓	

Cuadro 3.3 Cronograma de la aplicación del instrumento de observación

3.4.3 Cuestionario a los alumnos

Los estudiantes participaron en la investigación al contestar el tercer instrumento: un cuestionario de preguntas cerradas, lo anterior con el fin de triangular los resultados obtenidos de las entrevistas con los maestros y con las observaciones. Hernández, *et al.* (2006:310-312) explican que este tipo de cuestionarios contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Se eligió a éste para la investigación porque es un mecanismo popular de recoger datos y permite hacerlo en el lugar de la investigación, además de que es más fácil de cuantificar (Nunan, 1992-2006:143).

El cuestionario aplicado a los alumnos (Anexo G), como ya se mencionó con anterioridad, tiene por objetivo el triangular la información recabada con los otros dos instrumentos por lo cual se buscó que el lenguaje fuera adaptado a los sujetos y que también fuera simple para contestar; pero que a la vez incluyera los mismos aspectos que se les preguntaban a los profesores y los que se buscaban en sus clases.

Considerando lo anterior, se elaboró el instrumento, el cual consta de varias partes, en la primera están los datos de identificación, luego las instrucciones, después las preguntas en las que ellos tenían que encerrar las respuestas que mejor se adaptan a su situación y finalmente un agradecimiento por la participación.

3.4.3.1 Piloteo

El piloteo se llevó a cabo en la EPOANC, con un grupo de primer semestre y uno de tercero, con 53 y 58 alumnos respectivamente. Durante esta etapa se tenía la primera versión del cuestionario (Anexo H) y al obtener los resultados de éste, hubo muy pocos cambios, como el replantear algunas preguntas que en el momento de aplicación causaban preguntas por parte de los alumnos y se les tenía que explicar más detalladamente, por lo cual se decidió mantener la idea pero con otras palabras, aunque en general quedó casi igual.

3.4.3.2 Aplicación final

La aplicación final del instrumento se efectuó de la siguiente forma: una vez que se realizó la entrevista y la observación de clases, se les pidió a los alumnos que contestaran el cuestionario, aclarando que sus respuestas eran para un trabajo de investigación, sin fines de evaluación de ellos ni de sus profesores, agradeciendo su honestidad para escribir sus respuestas. En este instrumento participó un grupo de cada una de las profesoras involucradas.

Institución	Grupo	Número de alumnos	Fecha de aplicación
EPOANC	1	35	8 de marzo del 2011
EPO 167	2	40	4 de marzo del 2011
EPO 45	1	31	10 de marzo del 2011

Cuadro 3.4 Aplicación final del cuestionario

3.5 Diseño de la investigación

Recapitulando todo lo anterior, puede decirse que los instrumentos utilizados en la investigación fueron, por su orden de aplicación: la entrevista a docentes, la observación de clases y el cuestionario a los alumnos; y que los sujetos involucrados fueron: un grupo de profesoras de inglés y otro de alumnos. En el siguiente cuadro se resume la relación entre ellos (Cuadro 3.5).

Aplicación de instrumentos a sujetos						
	Entrevista		Observación		Cuestionario	
	Aplicación	Periodicidad	Aplicación	Periodicidad	Aplicación	Periodicidad
Docente EPOANC	✓	Única	✓	3 veces		
Docente EPO 167	✓	Única	✓	3 veces		
Docente EPO 45	✓	Única	✓	3 veces		
Grupo de alumnos: EPOANC					✓	Única
Grupo de alumnos: EPO 167					✓	Única
Grupo de alumnos: EPO 45					✓	Única

Cuadro 3.5 Diseño de la investigación

3.6 Procedimiento de análisis de los datos

Los tres instrumentos que se han mencionado en este capítulo fueron aplicados siguiendo los parámetros que se describieron y cada uno de ellos se analizó de una forma en particular para obtener sus resultados.

Para la entrevista, se analizaron cada una de las respuestas de las doce preguntas. Lo anterior, de forma más metódica y descriptiva. Siguiendo una metodología más cualitativa. Se analizaron las preguntas en grupo y por cada uno de los individuos.

Por otro lado, el instrumento de observación se analizó de dos formas. En primer lugar se buscó el perfil de las profesoras para el aprendizaje significativo y después se cuantificaron las respuestas para hacer gráficas que mostraran los porcentajes de respuesta en cada respuesta.

Finalmente, ya que el cuestionario aplicado a los alumnos fue totalmente cuantitativo, se hicieron una serie de graficas que mostraran los resultados mostrando en porcentajes los resultados de cada una de las maestras y de cada una de las preguntas del instrumento. En cada sección se da información detallada del proceso de cuantificación y análisis.

Para hacer un resumen de lo visto en el capítulo se observa que los instrumentos de investigación fueron tres y cada uno con sus respectivas características y objetivos. Asimismo se mencionaron tanto aspectos generales de la investigación, que se trata de un trabajo cualitativo, las hipótesis, así como aspectos muy particulares, tales como la descripción de los sujetos, el escenario y el diseño. En el siguiente capítulo se presentan detalladamente los resultados que se obtuvieron con todo lo aquí descrito.

Capítulo 4

Resultados

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin (1706-1790)
Estadista y científico estadounidense.

El presente capítulo, como su nombre lo indica, tiene como finalidad presentar los datos que se obtuvieron al aplicar los instrumentos de investigación. Los resultados se muestran de acuerdo a su orden de aplicación, es decir, en primer lugar se encuentra lo que se recabó en las entrevistas, en segundo lugar los resultados del instrumento de observación y por último, los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos.

4.1 Resultados de la entrevista

Como se mencionó en el capítulo sobre metodología, la entrevista constó de 12 preguntas, y los datos que se obtuvieron son material esencial para el presente estudio. En la siguiente sección se describe el proceso de análisis de las respuestas derivadas durante la entrevista, para después dar paso a los datos en sí.

Para cada una de las preguntas se realizó una tabla que recoge las ideas principales, en las propias palabras de las docentes entrevistadas; vale la pena mencionar que no se realizó una transcripción fiel de la entrevista; sin embargo, se mantuvieron, tanto como fue posible, las características lingüísticas y discursivas de cada individuo.

La forma en la cual se presentan los datos es la siguiente: en primer lugar se presenta la pregunta correspondiente para después presentar un cuadro que contiene las respuestas que se obtuvieron. En último término se proporciona un breve comentario sobre los resultados. En este punto en específico, y donde se vuelve pertinente y/o posible, se hacen categorizaciones basadas en los mismos datos. Hay que tener en cuenta que se siguió el mismo procedimiento con cada una de las doce situaciones.

1. *¿Cuáles son los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera que usted sigue en la Escuela Preparatoria?*

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
El principal es que los alumnos interioricen la lengua inglesa para poder expresarse en situaciones difíciles, para poderla usar en la vida cotidiana.	Desarrollo de competencias sobre todo de diferentes competencias que tenemos que desarrollar en ellos.	Que ellos aprendan lo que es el <i>going to</i> y después el futuro simple que es el <i>will</i> y que también qué características tienen o cuando van a usar cada uno.

Cuadro 4.1 Respuestas a la pregunta 1

Las tres profesoras respondieron de forma totalmente distinta y se observa gran divergencia entre ellas a pesar de que todas trabajan en el sistema de Bachillerato General. Las respuestas obtenidas pueden clasificarse en 5 categorías como las siguientes: 1) que interioricen la segunda lengua (L2); 2) que puedan expresarse en situaciones difíciles; 3) que puedan usar la L2 en la vida cotidiana; 4) al desarrollo de competencias y 5) que aprendan el *going to* y el *will* en términos de usos y características.

2. *Desde su punto de vista, ¿son alcanzables los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera? ¿Por qué?*

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Actualmente estoy tratando de lograr ese objetivo porque los muchachos traen conocimientos muy básicos. No fueron mis alumnos, y piden mucho que les hable español, pero no lo hago, tengo que recurrir a la mímica, pero les digo que es importante el idioma universal, hay programas, en el centro comercial, los libros, la televisión.	Algunos, como el lograr que interpreten algún texto posiblemente pero lograr que lo hablen y lo comprendan a lo que tú les indiques, pues no.	Sí, claro que sí, pero se necesita más práctica, porque el inglés se requiere de mucha práctica, muchísimo vocabulario y sí pueden alcanzar el conocimiento pero no al 100% porque se requiere de más tiempo y nosotros tenemos tres horas a la semana.

Cuadro 4.2 Respuestas a la pregunta 2

En esta pregunta tampoco hay una respuesta que sea similar, pues la primera profesora no responde ni positiva ni negativamente sino da un panorama sobre la realidad que ella está viviendo en su lugar de trabajo. Por otro lado, la profesora 2 acepta que sólo algunos de los objetivos son alcanzables, haciendo una marcada diferencia entre la

producción y la recepción. Finalmente, la profesora 3 acepta que son alcanzables pero con ciertas limitaciones de tiempo, práctica y vocabulario.

3. ¿Cómo cubre usted esos objetivos en la práctica diaria?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Utilizando la competencia comunicativa que es la habilidad que tengo yo para que ellos hablen, mediante esto ellos deben movilizar sus conocimientos cognitivos, lingüísticos, deben tener estrategias, habilidades para escuchar canciones, que no saben lo que dicen, pero hablan. Ahorita, por ejemplo, todo lo hacemos por repetición, para qué te sirve este pedacito <i>how was your vacation?</i> lo puedes practicar en algún momento de la vida cotidiana.	Tratando que ellos te entiendan de forma más práctica por eso a veces tienes que combinarles el inglés y el español, aunque no deberíamos pero a veces se hace muy necesario porque no te entienden. Debemos hacerlo más dinámico.	Trato de darles primero lo que es una introducción a la gramática, muchos ejercicios, a través de actividades, de juegos, que no se sientan tanto en el aula, sino que sientan que están libres, que es una actividad y que ellos lo vayan asimilando.

Cuadro 4.3 Respuestas a la pregunta 3

Las respuestas a la pregunta anterior pueden ubicarse en las siguientes categorías: 1) usando la competencia comunicativa; 2) por repetición; 3) que ellos entiendan de forma más práctica; 4) combinando inglés y español; 5) dando una introducción a la gramática y, 6) usando actividades y juegos. Lo cual nos da un panorama general sobre las estrategias que cada una de ellas utiliza en su clase diaria. Estas respuestas son enriquecidas con las tres preguntas siguientes, pues se habla de manera explícita sobre estrategias.

4. En general, ¿cómo describiría la forma de dar su clase?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Dinámica, emocionante ah pero también tensa cuando voy pasando y los corrijo y creo que motivante.	Aburrida, porque se están durmiendo, bueno, en serio, pues algo dinámico. A veces creo que se están durmiendo, hay algún tipo de ejercicios que los cansan. Trato de hacerlo lo más que se pueda dinámico y ponerles diferentes tipos de actividades.	Con mucho vocabulario, explicarles cómo lo vamos a desarrollar, darles también gramática y luego aplicar eso que ya conocieron y reforzarlo con ejercicios; que ello no únicamente lo hagan estructurando sino también de sus experiencias, que comuniquen algo y puedan aplicarlo.

Cuadro 4.4 Respuestas a la pregunta 4

Las respuestas a esta pregunta son variadas pues los adjetivos que se utilizan para describir la clase van desde algo negativo: como el responder inmediatamente *aburrida* o *tensa*, a algo positivo, en el caso de *dinámica*, *emocionante*, *motivante* e incluso el describir con ejemplos de actividades, como el uso de vocabulario, de explicaciones y de las mismas experiencias de los alumnos.

5. *¿Qué materiales didácticos le gusta utilizar en su salón?*

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Material mimeografiado, estaba usando el cañón y la computadora pero sólo lo hice la primera sesión, canciones de los Beatles, que son las que más se adaptan.	Recortes, <i>flashcards</i> , pequeños textos, lecturas, ejercicios, entendidos sobre todo con el vocabulario base porque hay unos libros que tienen vocabulario más complicado y a ellos les cuesta y en lugar que les ayude les da flojera y ya no lo hacen.	El pizarrón, <i>flashcards</i> , fotocopias, la grabadora, películas también, canciones y apenas en este semestre estoy utilizando el cañón con imágenes, que visualicen imágenes y escriban algo o que platiquen.

Cuadro 4.5 Respuestas a la pregunta 5

En esta pregunta la profesora 1 menciona solamente 2 tipos, mientras que la profesora 2 habla de 4 y la última menciona 7. Como puede observarse se hace referencia a una gran variedad de materiales didácticos. No hay mención de algún material en el que las tres profesoras coincidan pero aquéllos en los que dos de ellas sí lo hacen son: cañón, canciones, imágenes y *flashcards*. Por otro lado los que fueron mencionados sólo por una de ellas son: el material mimeografiado, lecturas, ejercicios tomados de libros, pizarrón y grabadora.

Cabe destacar que ninguna de ellas menciona un libro de texto, pues en el nivel educativo que se trabaja no es obligatorio que los alumnos adquieran uno, entonces llevar material al salón de clases depende mucho de la creatividad y compromiso de cada una de las profesoras. Otro aspecto rescatable es que en ninguna de las respuestas se conoce si el material es auténtico o no, aunque eso se esperaría, especialmente en el caso de las películas, canciones y lecturas.

6. Mencione algunas estrategias de enseñanza que aplica usted con más frecuencia.

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Sí, como ya lo mencioné, hago canciones que las escuchen y que canten, que ellos platiquen, que usen el inglés en otras situaciones. Que lean y ese tipo de cosas.	Explicarles primero la clase y ya después que se pongan a trabajar, y no permitirles que se pongan de pie, pues si no hacen un desorden total. Y mientras tú estás revisando una actividad, ellos están en otra cosa. Debes revisar que copien bien, entonces hay que dejarles actividades después para que te de tiempo revisar.	Me gusta trabajar explicándoles, pero también me gusta que ellos aporten su propio conocimiento, que ellos piensen, que saquen sus propias conclusiones de acuerdo a lo que ellos ya hayan investigado y que el conocimiento también dependa de ellos para que lo hagan propio. Me gusta trabajar en equipos, organizar concursos, de rapidez, de levantarse, de sentarse, diálogos para que ellos interactúen y también me gusta sacarlos para hacer dinámicas y juegos, lluvia de ideas.

Cuadro 4.6 Respuestas a la pregunta 6

Esta pregunta es muy importante, pues a través de sus respuestas, puede deducirse si las maestras realmente promueven o no, el aprendizaje significativo. De la misma forma que en preguntas anteriores, se observa que los datos son de una gran variedad, pues cada una de las maestras menciona estrategias diferentes a las demás. Los aspectos que vale la pena mencionar en estas tres respuestas son los siguientes: 1) el uso de canciones para promover la habilidad oral y auditiva, 2) uso de lecturas, lo que da cuenta de la habilidad de lectura, 3) la forma de trabajar en la que en primer lugar se explica, luego se practica el conocimiento y finalmente se hace una revisión exhaustiva de las evidencias de comprensión, 4) interacción entre los alumnos y los docentes, 5) estrategias centradas en el alumno, en las que éste tenga un papel más activo y reflexione, saque conclusiones, investigue previamente, además de construir su propio conocimiento, 6) trabajo cooperativo a través de equipos, concursos, diálogos y juegos.

7. ¿Ha tomado algún curso, capacitación o conoce a algún autor que mencione al aprendizaje significativo? ¿Cuál?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Tengo el certificado de Cambridge, los cursos TOEFL, y tengo otro que me acaban de dar la copia es para carrera docente, y es un curso de inglés donde dicen qué aspectos se deben tomar en cuenta, las metodologías y eso, la motivación para dar la clase de inglés que debe ser emocionante. Uno fue en Guadalajara hace tres años eran competencias comunicativas para la enseñanza del idioma inglés y otro era habilidades docentes para la enseñanza del idioma inglés. Y aplico la metodología de Chomsky y de Hymes.	Pues nada más de los cursos que nos han dado aquí sobre todo en las jornadas de actualización que nos han estado dando y ahora con el curso sobre la Reforma del nivel Medio superior.	Los que dan aquí en la prepa nada más, no sé de autores.

Cuadro 4.7 Respuestas a la pregunta 7

En estas respuestas se observa que dos profesoras coinciden puesto que aceptan que los cursos que reciben son de parte de la misma EPO en la que trabajan; es decir, que asisten a los cursos de actualización que ofrece la institución, sin embargo, ninguna de estas mismas profesoras es capaz de mencionar un autor que hable sobre el concepto que se estudia. La profesora 2 incluso menciona un curso sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), lo cual indica que sí ha recibido explícitamente formación sobre el aprendizaje significativo o al menos conoce que según esta reforma uno de los puntos del perfil del profesor, es precisamente promover el aprendizaje significativo.

Por otro lado, la profesora 1 menciona algunos cursos a los que ha asistido aunque no responde a la pregunta que se le hace y tampoco es concreta en ninguno de los cursos. Menciona *certificados de Cambridge* y de *TOEFL* pero no aclara cuáles son los que ha tomado. Lo mismo sucede con los otros cursos que señala. Puede destacarse en este apartado que dichos certificados son específicos para legitimar el nivel de lengua, y no de metodología ni de formación docente.

8. *¿Qué entiende usted por aprendizaje significativo?*

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
La movilización de los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos, todo eso lleva a un aprendizaje significativo; si estás bien emocionalmente, vas a tener un aprendizaje significativo. Bueno, no les voy a presentar el mapa de los Estados Unidos nada más porque sí, debo tener un objetivo.	Que tú lo tienes que hacer, que tu mensaje no nada más se quede en el aula, sino lo lleve a la práctica, sobre todo relacionarlo con su vida, con su medio que lo está rodeando para que él pueda aplicar esos conocimientos que tú le estás enseñando, antes nada más era para pasar y pasar y se quedaba ahí y ahora no, hay que llevarlo fuera.	Para mí es hacer el conocimiento tuyo no como algo que me va a dar el profesor y bueno tengo que aprender sino algo que me va a servir en mi vida.

Cuadro 4.8 Respuestas a la pregunta 8

En ésta, que es una de las preguntas centrales en la entrevista, puede observarse cierto parecido en las respuestas de las profesoras 2 y 3; mientras que la profesora 1 menciona aspectos diferentes como el equilibrio emocional, la existencia de un objetivo y la movilización de conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y cognitivos.

Por otro lado, los aspectos en los cuales se coincide son: apropiarse del conocimiento adquirido en el salón y llevarlo fuera de este recinto. Puede notarse cómo ambas profesoras tienen noción del concepto de *utilidad* para hacer significativo lo estudiado. Aunado a lo anterior, la profesora 2 hace una comparación entre la instrucción tradicionalista en la cual, el objetivo único era aprobar la asignatura, mientras que en la educación de hoy en día “hay que llevarlo afuera”.

9. *¿Cuáles elementos de los que mencionó sobre el aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que lleva en su curso?*

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Sí hay varios, por ejemplo, pienso que el mapa de los Estados Unidos sí es significativo. Si por ejemplo les pregunto, “¿dónde está Wisconsin?” y ellos dicen: “ah mi papá fue ahí”, o “¿dónde está Atlanta?” “ah! y ahí se hace la Coca”, y se habla de lo que tiene la coca, quién tiene la fórmula, dónde se guarda, qué beneficio y	En la elaboración de sus trabajos, sus proyectos yo les digo. Como ahora que vamos a ver la prendas de vestir, se van a hacer catálogos, con imágenes, como si estuvieran vendiendo ropa, y lo describen. Les agrada estar ahí recortando y pegando, andan viendo cómo le van a	Que los alumnos vean que pueden utilizar en su vida lo que aprenden en el salón.

desventajas tiene el tomar coca y ellos empiezan a preguntar y cómo se dice... O por ejemplo: "¿qué pasó en la década de los 70?" y ellos dicen: "se murió Kremlin" bueno, ellos dicen y así empiezan, pero el hecho es que sea significativo.	poner de nombre a su catálogo y así.	
--	--------------------------------------	--

Cuadro 4.9 Respuestas a la pregunta 9

Las respuestas en esta pregunta son totalmente variadas y no se ven puntos de encuentro. La profesora 1 se contradice, pues al principio dice que hay varios elementos pero después se ve envuelta en una serie de palabras que definitivamente no responden a la pregunta. En la opinión de la profesora 2, el aprendizaje significativo puede verse reflejado en el curso a través de la manera en la cual los alumnos elaboran sus trabajos, pues, según ella, para lograr una mejor participación, son los aprendientes quienes deben participar en la elaboración de sus materiales.

Finalmente, según la respuesta de la profesora 3, el aprendizaje significativo se ve reflejado en el curso si los alumnos hacen una reflexión para que se percaten que es posible aplicar en la vida diaria lo que estudian en el salón de clases.

10. ¿Considera que está a su alcance lograr el aprendizaje significativo? ¿Por qué?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Sí, porque aunque las aulas no están equipadas, nosotros debemos buscar las estrategias para que desarrollen habilidades en el idioma.	No totalmente, pues hay pocos recursos, pero vamos adelante.	Sí, pero no al 100% pues es muy poco tiempo el que tenemos, y si ellos practicaran más o tuvieran otras alternativas para desarrollar el idioma, sería diferente.

Cuadro 4.10 Respuestas a la pregunta 10

Todas las profesoras consideran que está a su alcance lograr el aprendizaje significativo, sin embargo, todas ellas hacen mención de otros factores. Las dos últimas responden de forma similar, pues mencionan que no pueden lograrlo completamente ya que existen pocos recursos y el tiempo para la clase no es suficiente. La primera docente, por su parte, afirma que sí es posible, pero los salones de clase no tienen los recursos suficientes, no obstante ella misma aconseja que un maestro debe de ser creativo para buscar estrategias de enseñanza adecuadas.

11. En su opinión, ¿por qué cree usted que la SEP pide fomentar un aprendizaje significativo en las aulas?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
La SEP dice que se debe enseñar inglés y que debe tener un horario ya establecido, por ejemplo los chicos deben conocer otras culturas, ya deben enfrentarse a otros contextos, por ejemplo los niños de la sierra Tarahumara, ¿cómo hacerle para que ellos conozcan el idioma, no?	Pues para que los alumnos estén más preparados.	Porque es una estrategia para que ellos aprendan mejor y que es una forma de que ellos hagan propio el conocimiento y no se sientan forzados para aprender sino que sea de forma amena y que es algo que les va a servir toda su vida.

Cuadro 4.11 Respuestas a la pregunta 11

En esta pregunta se solicitaba que las maestras dieran su opinión: una razón que justifique el hecho de que el aprendizaje significativo sea un deber en la educación. Sólo dos de las profesoras dieron una respuesta de contenido, pues la respuesta dos podría prestarse a ambigüedades y no especifica lo que quiere decir: la profesora 1 menciona que los alumnos deben conocer otras culturas y enfrentarse a otros contextos mientras que la profesora 3 sugiere que se trata de una estrategia para que se apropie el conocimiento y por ende, se presente un aprendizaje eficaz.

12. ¿Fomenta usted el aprendizaje significativo en sus alumnos?

Profesora 1	Profesora 2	Profesora 3
Pues sí.	Sí.	Sí, yo creo que sí.

Cuadro 4.12 Respuestas a la pregunta 12

Finalmente, las respuestas a esta pregunta son afirmativas y las tres profesoras consideran que están fomentando el aprendizaje significativo.

4.2 Resultados del instrumento de observación

Este instrumento por su parte, proporcionó información relevante, relacionada con lo que se percibió durante las clases que se observaron. A continuación se describe la forma en la que se trataron los datos, pero antes, se hace una breve remembranza acerca de aspectos oportunos al tema.

En primer lugar, debe recordarse que se contó con tres sujetos en la investigación que son las profesoras, y con cada una de ellas se llevaron a cabo tres observaciones de clase, lo cual da como resultado 9 observaciones. En este apartado, debe recordarse que, con el instrumento se pretendió atender a once aspectos relevantes en el aprendizaje significativo, cada uno de los cuales tenía tres opciones de respuesta que eran: *Sí*, *a veces* y *no*. además de un apartado para observaciones pertinentes, si las hubiera.

Entonces, si el total son 9 observaciones y cada una de ella atendió a 11 aspectos, el máximo puntaje que una profesora podría obtener para evidenciar si fomenta el aprendizaje significativo son 33 puntos. Sin embargo, se omitieron en este conteo las respuestas de la pregunta número 10 que dice: “*¿Hay evidencia del aprendizaje por recepción?*” La razón de esto se encuentra en el capítulo número 1, pues ahí se aclara que el aprendizaje por recepción, si se deja en ese nivel, no es, definitivamente aprendizaje significativo, no obstante, puede volverse significativo en la medida que se personalice y acerque la información a la realidad de los alumnos. Así que al no ser capaces de evaluar, con la simple observación si el aprendizaje por recepción se vuelve o no significativo, el total máximo para una profesora quedó en 30. (Veáse el cuadro 4.13)

		SÍ	A VECES	NO
Profesora 1	Observación 1	0	3	7
	Observación 2	1	3	6
	Observación 3	0	3	7
Total:		1	9	20
Profesora 2	Observación 1	0	2	8
	Observación 2	1	1	8
	Observación 3	0	2	8
Total:		1	5	24
Profesora 3	Observación 1	4	4	2
	Observación 2	9	1	0
	Observación 3	10	0	0
Total:		23	5	2

Cuadro 4.13 Perfil de las profesoras en el aprendizaje significativo

Después del proceso de conteo y con base en esos datos, se obtuvieron los porcentajes que indican la situación de cada una de las profesoras, para analizar qué tanto promueven al aprendizaje significativo en sus clases. En el cuadro 4.13 se muestran los resultados.

	Sí		A veces		No	
	Total	%	Total	%	Total	%
Profesora 1	1	3.33%	9	30%	20	66.66%
Profesora 2	1	3.33%	5	16.66%	24	80%
Profesora 3	23	76.66%	5	16.66%	2	6.66%

Cuadro 4.14 Representación en porcentajes del aprendizaje significativo

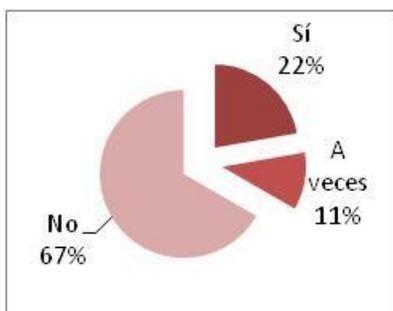
Como puede observarse en este cuadro, la profesora 1 fomenta el aprendizaje significativo en un 3.3% de las veces y no lo hace en un 66.66% de su enseñanza. EL 30% restante corresponde a "a veces" pues se considera que probablemente hay elementos que podrían ser partes de este tipo de aprendizaje pero no son suficientes o no se manejan de una forma en que pueda ser significativo. Un claro ejemplo de este se presenta cuando en clase se toca el tema de las vacaciones, lo cual es accesible, cercano y real para los alumnos, sin embargo, la dinámica aplicada fue el de solo repetición de un par de verbos, lo cual no lo volvió significativo. Más adelante se dará información detallada de cada una de las preguntas.

De forma similar, la profesora 2 sí fomenta el aprendizaje significativo en el 3.33% de las veces, pero no lo fomenta en el 80%. El 16.66% corresponde a “a veces” por la misma razón mencionada en la profesora 1. Los resultados de esta profesora tienden al no fomento del aprendizaje significativo.

Contrariamente a las dos anteriores, la profesora 3 sí fomenta al aprendizaje significativo en el 76.66% de las ocasiones y no lo hace en el 6.66%. Lo cual representa una gran diferencia, numéricamente hablando. El 16.66% corresponde a “a veces”, siguiendo con la misma justificación que con las anteriores.

Cambiando la perspectiva del estudio, en la siguiente sección, se hace un análisis de cada uno de los once aspectos que se observaron a través del instrumento. Ya no para enfatizar en la profesora, sino para realzar los puntos pertinentes para el estudio del aprendizaje significativo, por lo cual a continuación se tiene la pregunta y después una gráfica que muestra los resultados obtenidos, asimismo, se presenta una interpretación sobre los resultados. Dicha interpretación se basa, principalmente, en los comentarios que se hicieron durante cada una de las observaciones. Hay que recalcar que el universo ahora es 9 dado que ese fue el número total de observaciones.

1. *La información presentada es funcional.*



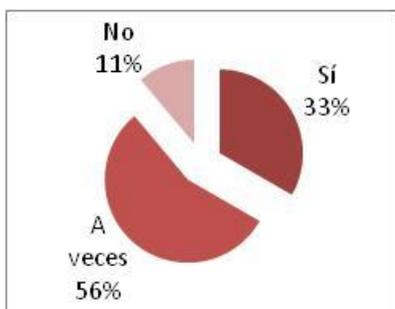
Gráfica 4.1 La funcionalidad de la información

Como puede observarse en la grafica 4.1, en el 67% de las observaciones la información que se les presentaba a los alumnos no se consideró como funcional pues en muchas de ellas sólo se limitaban a repetir y copiar fórmulas del pizarrón. Muchas veces se percibió el cómo los alumnos repetían una sola frase durante dos horas, lo cual volvía a la mayoría de los alumnos casi unos expertos en pronunciarla y en su entonación pero si se les cambiaba un poco el contexto ya no sabían qué decir.

En cambio, se consideró el 11% para la categoría “a veces” porque en algunas ocasiones la dinámica fue a través de la exposición, sin embargo, generalmente se hacía en su primera lengua (L1) y sólo los miembros del equipo que exponían eran quienes participaban, lo cual resultaba algo aburrido para los demás, además de que no se personalizaba la información con ejemplos o alguna otra estrategia.

Por otro lado, el 44% de las sesiones fueron consideradas como funcionales porque los alumnos utilizaban las estructuras que estaban viendo en clase para describir alguna temática que les interesara o para describir su vida diaria. Algunos de ellos tenían que adaptar sus producciones de acuerdo a sus necesidades de comunicación. En esas clases era común escuchar “*Teacher, How do you say mi novio in English?*” o cosas similares que indicaban que querían comunicar sus ideas en inglés.

2. Los alumnos tienen un papel participativo, más que pasivo.



Gráfica 4.2 El papel de los alumnos

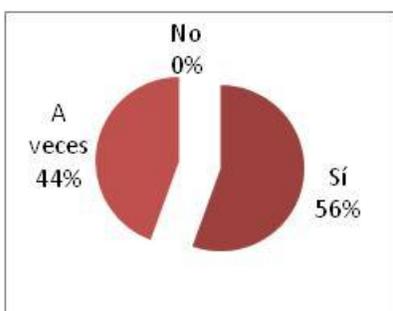
En la gráfica 4.2, se muestra que esta pregunta se refiere al papel que juegan los alumnos en la clase de inglés. En el 11% de las clases observadas se notó que la clase está centrada en la maestra, más que en los estudiantes quienes estuvieron repitiendo frases gran parte del tiempo. En estas sesiones a menudo repetían las frases en equipos y posteriormente, estos equipos formaban unos nuevos, para seguir haciendo la misma actividad. Sin embargo, cuando se encuentran en equipos más numerosos, solamente la persona que estaba participando y las que estaban a su alrededor ponían atención haciendo de la participación algo que no lograba el aprendizaje significativo.

En cambio, en el 33% sí se lograba que los alumnos participara activamente en la clase, por ejemplo creando ellos mismos o en equipos los materiales con los cuales trabajarían en clase, siendo los aprendientes los que participan, se organizan, investigan y piden sus opiniones. El papel de la maestra fue de facilitadora del

conocimiento, de monitor y de organizadora, pero la mayoría de las veces pasaba desapercibida en las actividades.

En el 56%, que se refiere a la parte de “a veces”, los alumnos sí participaban y proporcionaban información adecuada a lo que estudiaban, pero lo hacían en L1 o, en ocasiones, son ellos quienes trabajaban solos, pero era para resolver ejercicios impresos que después no se revisaban de ninguna otra forma. También se observó que ellos exponían algún tema pero sólo usaban metalenguaje y su traducción.

3. Se nota disposición por parte del alumno a la clase.

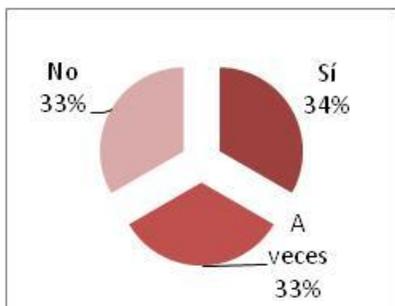


Gráfica 4.3 Disposición de los alumnos

Se encontró que poco más de la mitad de los alumnos estaban dispuestos a hacer lo que su profesora les indicara, esto lo indica la gráfica 4.3, pues aunque en ocasiones parecía que estaban aburridos o hablaban de otras cosas ajenas a la clase e incluso no ponían atención a las profesoras, en cuanto se les daban las instrucciones y se les pedía que realizaran una actividad, comenzaban a hacerlo. A menudo las docentes manejaban la motivación extrínseca, como el prometer anotar sus participaciones en la lista o dárles extras, lo cual repercutía directamente en su calificación.

Por el contrario, en el 44% de las observaciones, los alumnos casi no participaban y cuando lo hacían era a petición de la maestra, especialmente cuando les pedía que leyeran frente a sus compañeros o hicieran alguna pregunta a la clase. Cabe mencionar, que en esos precisos momentos algunos se hacían disimulados para no ser los elegidos. Y algunos hacían trabajos pendientes de otras clases, pero trataban de ir al corriente con las actividades que solicitaba la docente.

4. Los contenidos tienen relación con la realidad del alumno.

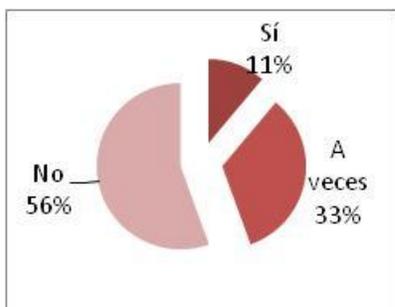


Gráfica 4.4 Relación de los contenidos con la realidad del alumno

Las respuestas a esta pregunta son muy equilibradas, en el 34% de las ocasiones se observó que los contenidos sí guardan una estrecha relación con lo que se menciona en clase como el mencionar ejemplos que incluyan elementos que les sean familiares a los alumnos: los lugares conocidos, temas sobre relaciones amorosas, fiestas, entre otros; es decir, se personalizó la información aprendida en clase. Por otro lado, en el 33% de las observaciones se considera que no siempre se manifiesta este aspecto, pues aunque se hablaba sobre temas que pudieran estar relacionados con los alumnos, como las vacaciones, la forma de manejarlos en clase no les permitía hacer propio el conocimiento, pues la mayoría de estas clases se caracterizaba por la repetición de estructuras gramaticales y vocabulario limitado a una lista de seis verbos, además no se personalizaba lo que se veía en clase.

Para finalizar este apartado se observa que en el 33% de las clases que se observaron definitivamente los contenidos no tienen relación con la realidad de los alumnos porque solamente se daba la clase utilizando gran cantidad de metalenguaje y llenando las fórmulas gramaticales.

5. Los alumnos mencionan sus experiencias personales, anécdotas, etc.



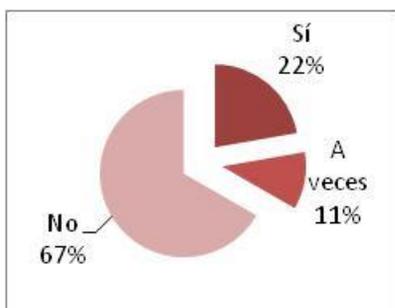
Gráfica 4.5 Mención de experiencias personales

La minoría en esta respuesta es el "sí" pues sólo en una clase se notó que los alumnos utilizaban el nombre de sus amigos, novio(a) al momento de realizar algunos ejemplos, lo cual resultaba en que algunos de ellos compartían algunos momentos de su vida.

Por el contrario, en el 56% de las veces se consideró que los alumnos no tenían oportunidad de expresar sus

experiencias debido a varios factores como la gran cantidad de habla por parte de la docente o la falta de espacios, situaciones o contextos que les permitan hacerlo. Aunque algunas veces efectivamente se notaba que los alumnos contaban entre ellos aspectos puramente personales pero no eran relacionados ni con la clase ni en L2. En algunas otras, aunque la actividad no lo permitía del todo, se buscaban espacios para comentar algo sobre la vida personal, a lo cual le corresponde el 33%.

6. *Hay evidencia del uso del enfoque comunicativo.*

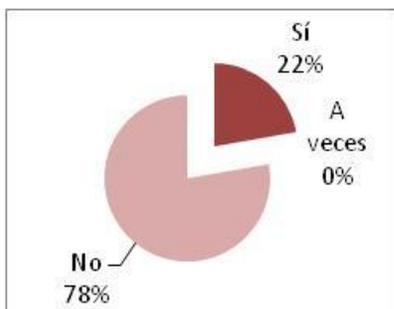


Gráfica 4.6 Evidencia del enfoque comunicativo

En el 67% de las clases observadas no se vio evidencia del enfoque comunicativo pues lo alumnos realmente no estaban comunicándose sino repitiendo fórmulas ajenas a su realidad, sólo repetir, resolver ejercicios escritos y copiando ejercicios y fórmulas del pizarrón.

De otra forma, se notó la comunicación en la clase en el 22% ya que sí comunicaban el mensaje de la L2 y se organizaban entre ellos para realizar las actividades, además de que trabajan en equipos y comparten sus investigaciones. Solamente en el 11% se encontró que “a veces” se evidenciaba el aprendizaje significativo pues se lograba lo anterior pero existía demasiada L1 en el aula.

7. *El material didáctico es potencialmente significativo.*



Gráfica 4.7 Significatividad del material didáctico

Las respuestas a esta pregunta sólo se clasifican en dos “sí” y “no”, siendo esta última la de mayor porcentaje: el 78%. Esto se debe a que el material que se utilizó en las clases observadas no era cercano a la realidad de los alumnos ni era de su interés ni otorgaba las situaciones suficientes para personalizar y hacer propio el conocimiento. El material que generalmente se utilizó fue

el pizarrón, aunque sólo se escribían cosas que los alumnos tenían que copiar y repetir, las instrucciones de las maestras, que generalmente eran largas y confusas, copias tomadas de algún libro de gramática.

La otra respuesta, la que fue "sí", representa al 22% de las observaciones, en las cuales se utilizaron materiales como carteles que los alumnos realizaron acerca de sus gustos y preferencias, pequeños papeles en los cuales ellos escribían predicciones para sus compañeros y las tarjetas que ellos mismos crearon para hacer una competencia en el salón.

8. *El maestro utiliza estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.*

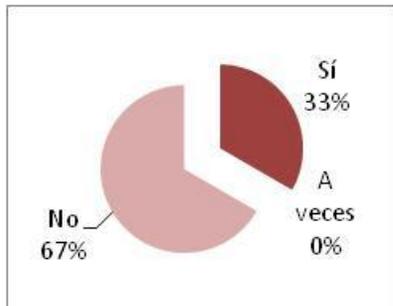


En cuanto a las estrategias de enseñanza que emplean las profesoras dentro del salón de clases, se advirtió que el 22% utiliza algunas que sí favorecen al aprendizaje significativo, como trabajar efectivamente en un equipo o parejas de forma colaborativa, utilizar el pizarrón de forma eficaz, usando colores. También la presencia de juegos y competencias ayudó mucho a tener alumnos más motivados y dispuestos para el aprendizaje.

El 22% corresponde al trabajo en equipos, el cual, como ya se mencionó, podría ser una buena estrategia de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en las clases observadas dichos equipos no llegaban al objetivo planteando, pues platicaban en L1 de cosas que no estaban relacionadas con el tema y/o hacían tareas para otras clases, igualmente copiando de otras libretas a la suya.

No obstante, en el 56% de las observaciones no se encontraron estrategias que promovieran el aprendizaje significativo. Muchas de las clases tenían ya un formato establecido; es decir, el orden de la clase y las actividades eran muy predecibles, pues aunque el tema fuera diferente, la forma de seguir la dinámica de la clase era casi idéntica.

9. *Hay evidencia del aprendizaje por descubrimiento.*

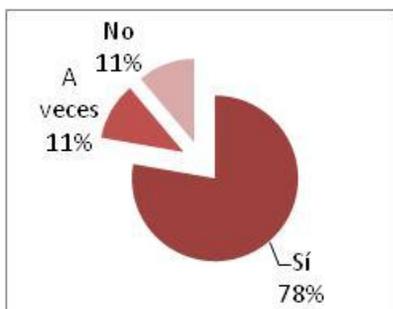


Gráfica 4.9 Evidencia del aprendizaje por descubrimiento

Sí hubo evidencia del aprendizaje por descubrimiento en el 33% de las observaciones en distintas formas como el tener una lista de oraciones y que ellos analicen lo que tenían en común para así descubrir las reglas gramaticales o el corregir sus propias oraciones entre ellos de acuerdo a lo que piensen que era correcto. En estas actividades, la profesora no tenía un papel dominante ni protagónico, sino que eran los alumnos.

Por el contrario, en el 67% no se vio ninguna evidencia de él.

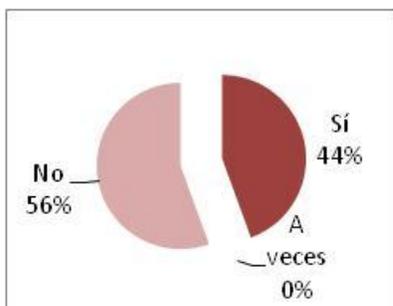
10. *Hay evidencia del aprendizaje por recepción.*



Gráfica 4.10 Evidencia del aprendizaje por recepción

La mayoría de las ocasiones sí se vio evidencia del aprendizaje por recepción, pues en la mayoría del tiempo de clase el papel de los alumnos es de recibir, mucha de esa información no se personaliza de ninguna forma. Se utiliza demasiado la memorización de estructuras y vocabulario.

11. *Se evita el aprendizaje mecánico.*



Gráfica 4.11 Aprendizaje mecánico

Durante el 56% de las observaciones no se evitó el aprendizaje mecánico, por el contrario se fomentaba, ya que se utilizaban las técnicas de la repetición, estímulo-respuesta, memorización y práctica de estructuras gramaticales. Por otro lado, en el 44% sí se evitaba, haciendo que los alumnos participaran mucho más, que personalizaran sus ejemplos, que participaran, que

formaran equipos y todo lo mencionado en preguntas anteriores.

4.3 Resultados del cuestionario

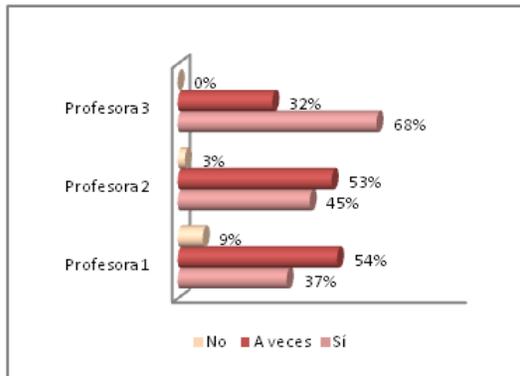
En esta sección se presentan los resultados que se obtuvieron en el tercer y último de los instrumentos de investigación: el cuestionario. Es importante puntualizar que se analiza cada una de las preguntas y cada una de las profesoras. En primer lugar se hizo la cuantificación de los datos, cabe puntualizar que los grupos que participaron fueron de 35, 40 y 31 alumnos, que corresponden a las profesoras 1, 2 y 3 respectivamente. El cuadro 4.15 muestra los resultados de esta etapa del estudio.

Profesora 1			Profesora 2			Profesora 3		
Sí	A veces	no	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
13	19	3	18	21	1	21	10	0
24	9	3	35	5	0	28	3	0
12	19	4	36	3	1	17	14	0
18	16	1	17	18	4	15	13	3
8	23	4	26	9	5	25	4	2
14	18	3	6	23	11	9	16	6
20	8	7	24	14	2	26	5	0
11	19	1	19	16	5	14	15	2
5	22	8	21	16	3	18	11	2
20	8	7	10	5	25	29	2	0
14	14	7	21	18	1	28	3	0
11	17	7	32	5	3	21	9	1

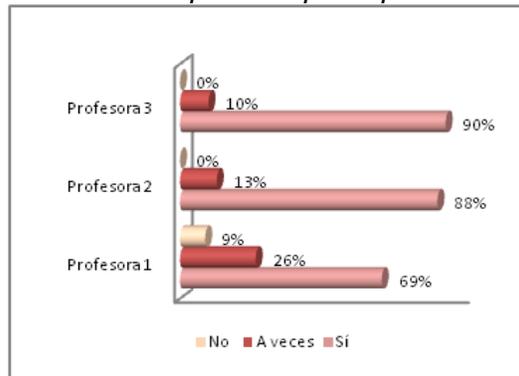
Cuadro 4.15 Cuantificación de los cuestionarios

Una vez obtenidos los resultados anteriores se procedió a sacar el porcentaje que le correspondía a cada uno y a partir de esos porcentajes se elaboraron gráficas que mostrarán de una forma más visual los datos obtenidos. En el cuadro 4.14 se engloba toda la información recabada con este instrumento, asimismo se muestran las preguntas para hacer más fácil la lectura y comprensión de la información.

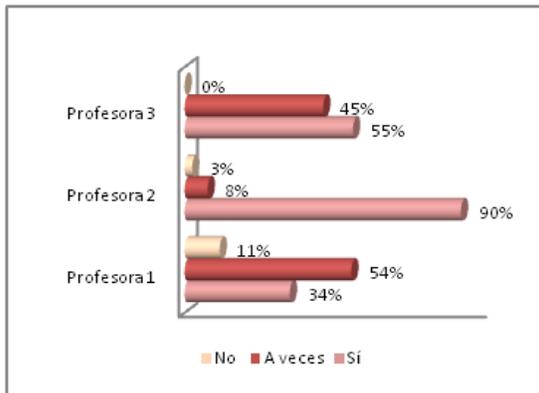
Pregunta 1: ¿Los temas que se tratan son interesantes?



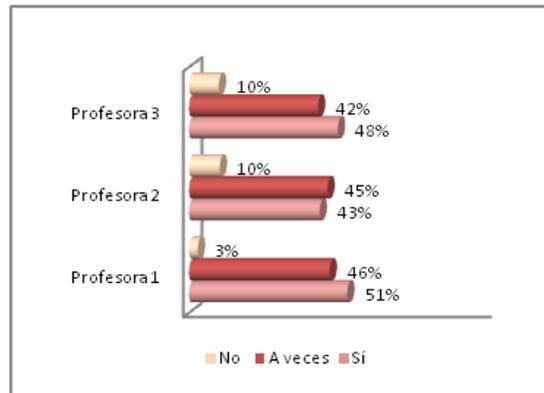
Pregunta 2: ¿Hay oportunidad de que tú y tus compañeros participen?



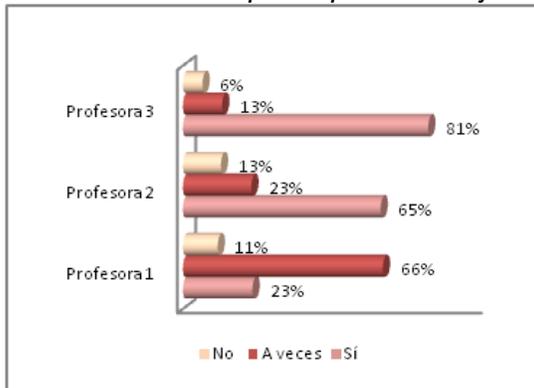
Pregunta 3: ¿Hay variedad de actividades?



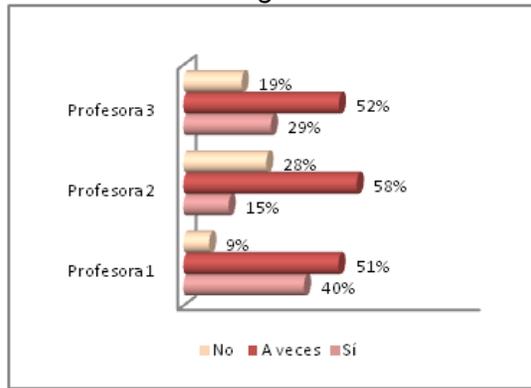
Pregunta 4: ¿El memorizar es parte de la rutina?

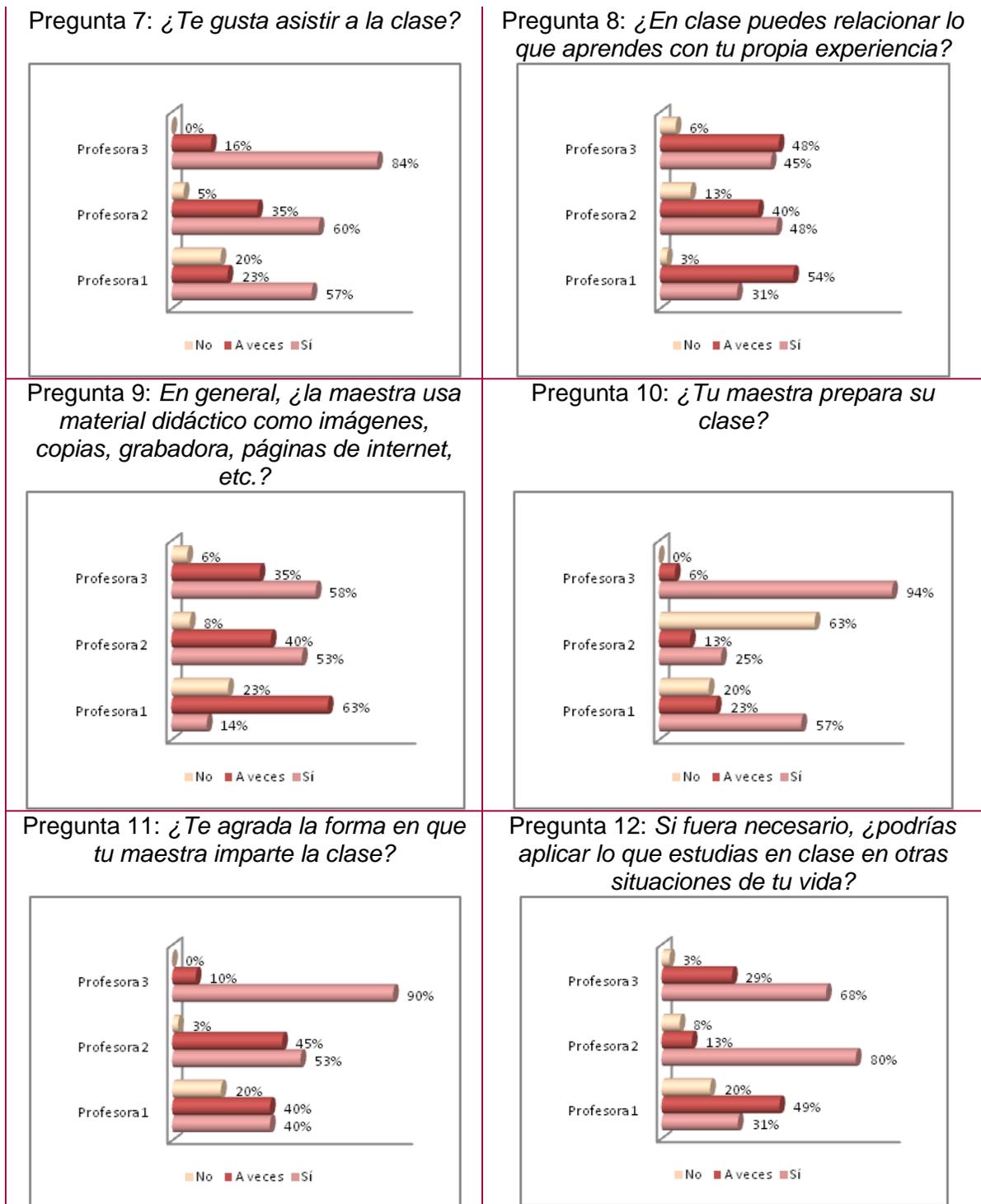


Pregunta 5: ¿La maestra sugiere diferentes formas para aprender mejor?



Pregunta 6: ¿Hay mucha repetición de estructuras gramaticales?





Cuadro 4.16 Resultados del cuestionario aplicado a los alumnos

Como puede observarse en este cuadro los resultados del cuestionario son muy variados, pues en algunas preguntas las respuestas están muy equilibradas mientras que en otros son totalmente desiguales. A continuación se interpretan las gráficas

haciendo contraste con los resultados de los instrumentos anteriores, para observar los aspectos en los que se coincide con la observación y con la entrevista y en cuáles diverge.

Para los alumnos de la profesora 3 sus clases sí son interesantes en un 68%, lo cual representa un poco más de la mitad de su población que, comparado con el 37% y el 45% de la profesora 1 y 2 respectivamente tiene una gran diferencia. Sin embargo, los resultados de “a veces” son casi idénticos, pues para la primera es 54% y 53% para la segunda lo cual indica que si bien los alumnos consideran que puede haber elementos que hagan la clase más interesante no son los suficientes para darles un sí total.

Por su parte, durante las entrevistas, las profesoras dijeron que trataban que los temas sí fueran interesantes para los alumnos, incluso la profesora 1 mencionó que hace preguntas como “¿dónde está Atlanta?” para que los alumnos platiquen sobre la coca cola, sus ingredientes, su forma de hacerla, etc. y así desencadenar alguna conversación. Sin embargo los resultados muestran que tal vez no son lo suficientemente atractivos para que los alumnos se interesen en ellos.

Un aspecto que coincide con la observación es la pregunta 2 del cuestionario con su homóloga de la observación, pues casi todos los alumnos consideran que hay oportunidad para que participen en clase y en el otro instrumento en el 56% de las veces los alumnos tenían ese tipo de actividades. El dato importante aquí sería analizar qué tan significativas son esas participaciones, pues muchas de las veces, sí eran ellos quienes eran los actores principales pero era haciendo una conversación ya elaborada y practicándola al pie de la letra o precisamente repitiendo un corpus limitado de verbos.

Otra pregunta que resultó completamente balanceada en sus respuestas es la número 4 pues en todas las maestras, un poco más del 80% de los alumnos se encuentra en “sí” y “a veces” lo cual indica que en general ellos consideran que existe mucha memorización en las clases de inglés, lo cual coincide con el instrumento de

observación, pues se notó que en el 56% de las ocasiones no se evitaba el aprendizaje mecánico. Cabe recordar la técnica de la memorización, si se vuelve significativa, podría lograr este tipo de aprendizaje pero no está al alcance de este trabajo el valorar si la información recibida se volvió o no significativa para los alumnos.

En las entrevistas, las tres profesoras mencionaron gran variedad de estrategias que utilizan en clase, como dinámicas, juegos, canciones, etc., lo cual de alguna forma repercute en la opinión de los alumnos, pues en todos los grupos más del 50% piensan que sus profesoras proporcionan diferentes formas de aprender mejor.

Sin embargo, no existe mucha evidencia del enfoque comunicativo en las clases, al menos en un 67% de acuerdo al instrumento de observación. Lo cual tiene correspondencia con la opinión de los alumnos, pues de igual forma que en el caso anterior, un poco más del 80% del total de los alumnos de las tres profesoras piensan que “sí” y “a veces” existe demasiada repetición de estructuras gramaticales.

Según los cuestionarios, a la mayoría de los alumnos de las tres maestras les gusta asistir a clases, pero los porcentajes varían en cada una de ellas. Con la profesora 1, quien describió a su clase como “dinámica, interesante pero a la vez tensa”, el 57% de los alumnos les gusta asistir y el resto se divide casi igualmente entre “a veces” y “no”. Por su parte, con la docente 2, quien en un principio aseguró que su clase era aburrida pero después lo corrigió a *dinámica*, el 60% asiste con gusto y sólo al 5% no le gusta. Finalmente con la maestra 3 al 84% de los alumnos les gusta asistir a su clase y solo el 16% no está seguro, pues se encuentra en la parte de “a veces” pero no hubo nadie en el “no”. Dicha profesora describió su forma de dar clase a través de la mención de varias dinámicas, ejercicios y actividades de comunicación.

Otro reactivo en el que se puede apreciar un cierto equilibrio en las respuestas es la pregunta 8, pues al menos los alumnos de las profesoras 2 y 3 consideran que sí podrían aplicar lo que aprenden en el salón con su propia experiencia mientras que los de la profesora 1 que piensan eso representan al 54% de la población. Lo anterior

coincide con el aspecto número 4 del instrumento de observación que se trata de si los contenidos tienen relación con la realidad del alumno, los resultados también fueron muy parejos con un 33%, 34% y 33%. A pesar de eso, también a través de la observación, se puede percibir que no hay mención de experiencias personales, anécdotas, etc. en un 56%.

En cuanto al material didáctico, las opiniones son muy variadas. Con la profesora 1, a pesar de lo que mencionó en la entrevista, los alumnos consideran que no utiliza material didáctico, pero de la 2 y la 3; el 53% y el 58% respectivamente afirman que sí lo hace. Aunque a través de la observación se sabe que no es potencialmente significativo en un 78%

En cuanto a la preparación de la clase, la profesora 3 es quien tuvo mayores puntuaciones, pues el 94% de sus alumnos consideró que sí lo hace a diferencia del 25% de la profesora 2 de quien por cierto, el 63% opina que no lo hace. El 57% de los alumnos de la profesora 1, por su parte, consideran que sí la planea.

Es interesante observar que al 90% de los alumnos de la profesora 3 les agrada la forma en la que se imparte la clase, y sólo el 10% no está seguro, pero no hay nadie que diga que no. Lo anterior puede reflejarse en el perfil del aprendizaje significativo que se obtuvo en el instrumento de observación, y que para esta profesora fue del 76.66% en "sí".

En cambio el 53% de los alumnos de la profesora sí les gusta pero el 45% sólo a veces y el 3% definitivamente no. Si se compara con su perfil del aprendizaje significativo se observa que esta maestra promueve al aprendizaje significativo en un 3.33% y no lo hace en un 80%.

Finalmente, en la opinión del 40% de los alumnos de la profesora uno, las clases son agradables el otro 40% piensa que le agrada solo a veces y al 20% no le gusta la forma

en la cual se imparte la clase. Cotejando con su perfil se observa que fomenta al aprendizaje significativo en un 3.33% y no lo hace en un 76.66%

A lo largo de este capítulo, se presentaron todos los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de investigación. Se analizó el punto de vista de las profesoras sobre el tema principal y algunos que son afines. De igual forma, se estudiaron los elementos recabados en su práctica docente para después comparar todo lo anterior con la opinión de los alumnos. Las interpretaciones, discusión y conclusiones son objetivos de las siguientes secciones en este trabajo.

Discusión de resultados

Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada.
Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida.

Lao-tsé (570 a.C-490 a. C)
Filósofo chino.

En la presente tesis se investigó al aprendizaje significativo desde el punto de vista de algunas profesoras. En primer lugar se indagó cuál es la percepción que ellas tienen sobre este tipo de aprendizaje para luego compararla con lo que hacen en clase, con lo que dicen sus alumnos que hace y con lo que dice la literatura. Muchas son los aspectos rescatables en todo el trabajo, los cuales se discutirán en esta sección.

En el capítulo dos se enunció la importancia que tiene el profesor en el aprendizaje significativo. Parte de esa importancia radica en que se tienen diferentes papeles, de acuerdo a la situación, los objetivos, la actividad, el momento didáctico, etc. Sin embargo, en la práctica se muestra que algunas maestras sólo toman el papel de controlador, fuente y organizador tanto de los contenidos como de la lección en general. Fue posible observar que algunas profesoras ni siquiera conocen los objetivos de enseñanza ya establecidos que persiguen en su rutina docente.

Se afirma lo anterior pues cuando se les cuestionó, precisamente sobre los objetivos que persigue en el programa de inglés todas dieron una respuesta diferente que, en general, no estaba relacionada con lo que plantea la SEP. Sólo una de ellas mencionó, escuetamente uno de los aspectos que hoy en día, son obligatorios en la educación del nivel Medio Superior: las competencias.

Y es que en los programas de inglés en ese nivel educativo son muy específicos en solicitar que el desarrollo de ellas es algo fundamental para ser docente de nivel preparatoria. Desde el nivel 1 al 6 se aclara que todos los profesores deben fomentar tres tipos de competencias en su salón: las genéricas, las disciplinares básicas y las disciplinares extendidas (*SEP, 2008b:3*). Además que, en los planes de estudio de todos los niveles de inglés, se establece que:

La secuenciación de contenidos se articula con base en los principios de las competencias genéricas y el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del inglés: *reading, speaking, listening and writing*, ambos aspectos se articulan al plantear escenarios didácticos acordes a la interpretación y emisión de mensajes a partir del uso de códigos y herramientas de la segunda lengua, mediante actividades de clase basadas en conocimientos previos y situaciones contextuales que permitan la identificación e interpretación de mensajes orales o escritos en la segunda lengua y la estructuración de discursos lógicos básicos. (Programa de estudios de la materia: 7)

Entonces, si las profesoras en cuestión no conocen totalmente los objetivos que, se pretende, deben estar siguiendo en clase, existe un problema de planeación por parte de ellas, lo cual, definitivamente tiene una repercusión en la enseñanza y por ende en el aprendizaje.

Un aspecto esencial en el aprendizaje significativo es, como ya se analizó en los capítulos 2 y 3, el material didáctico. Es tan popular hablar de materiales didácticos en la enseñanza de lenguas que muchas veces simplemente se usan sin tener en cuenta que es necesario todo un proceso de análisis de la pertinencia de estos. Obviamente, y como afirman Jolly y Bolitho (en Tomlinson, 1998: 97) uno de los aspectos esenciales es realizar una verdadera evaluación para observar su efectividad, pertinencia, adecuación del nivel, de aspectos tipológicos, etc.

Además de lo anterior, también es necesario hacer una evaluación de cuán potencialmente significativo es el material porque no sirve de nada tener el que se considere “el mejor material del mercado” si realmente no está logrando que los alumnos aprendan algo que puedan utilizar en distintas ocasiones, circunstancias y fuera del salón. Igualmente debe determinarse la significatividad pues como ya se vio en el capítulo 2, no importa la cantidad de material que se utilice, sino lo que se logre con él.

Con respecto a lo anterior, durante la entrevista la profesora 2 mencionó que en ocasiones el material no es adecuado para la clase pues solo ocasiona que los alumnos se aburran y ya no quieran seguir trabajando con éste. Lo que muestra un claro ejemplo de cuán importante es la significatividad de los materiales para lograr un aprendizaje

significativo y eficaz, e incluso de las repercusiones que éste puede tener en la disposición de los alumnos a la clase.

Caso contrario, la misma profesora mencionó en otra pregunta de la entrevista un ejemplo opuesto. Contó una breve anécdota de su actividad docente, en la cual, para cumplir el objetivo de hablar y comunicar aspectos relacionados con el vocabulario sobre las prendas de vestir o los accesorios, los alumnos crearon catálogos de acuerdo a sus necesidades; es decir ellos elaboraron desde el diseño hasta el contenido del catálogo. Los resultados que reporta la maestra son de alumnos más motivados e interesados en clase, además de que el material fue potencialmente significativo: las condiciones necesarias para que se presente al aprendizaje significativo.

Otro punto digno de recalcar es la evaluación vista desde el aprendizaje significativo, pues, si la forma de evaluar no se modifica, muy poco puede hacerse para lograr los cambios pedagógicos pretendidos. Es incongruente seguir evaluando a los alumnos con métodos completamente tradicionales y pretender dar clases que fomenten la comunicación y la significatividad en el aprendizaje. Si se hiciera de esta forma, la evaluación debería ser solo una muestra de lo que se lleva a cabo en el salón de clases y por lo tanto también sería significativa.

A propósito de lo anterior, durante la entrevista una de las profesoras decía que su clase era motivadora pero tensa a la vez, especialmente cuando pasaba a los lugares de los alumnos y los corregía. Lo anterior podría indicar que la forma en la que está utilizando la corrección puede no ser la adecuada especialmente si causa sentimientos negativos en los alumnos. Es pertinente manifestar que los errores, desde una perspectiva constructivista, en el aprendizaje significativo son vistos como “síntomas interesantes de los alumnos” (Astolfí, 1999:14), ya que indican los progresos conceptuales que deben obtenerse así como una dificultad objetiva durante la apropiación del contenido enseñado y si se les castiga o evidencia frente al resto de la clase puede causar una barrera emocional que bloquea directamente uno de los requerimientos para el aprendizaje significativo que mencionan Ausubel, Novak y

Hanesian (1983): la disposición que incluye la motivación y la actitud de querer aprender.

En cuanto a las condiciones para el aprendizaje significativo mencionadas arriba, se observó que sí es cierto lo que afirmaron Ausubel, Novak y Hanesian (1983) ya que es necesario que se presenten las dos condiciones, si una falla es menos factible que se fomente en este tipo de aprendizaje y lo más probable es que a falta de una, la otra se debilite o incluso no exista. Por ejemplo, la profesora 2 describe de forma contradictoria su clase: en primer lugar dice que es aburrida pues a veces los alumnos se están durmiendo pero inmediatamente después la describe como dinámica. Existen muchos factores que pueden influir en el desempeño de los alumnos en el salón de lenguas, pero el que ellos estén aburridos puede ser causa de falta de motivación, tal vez la clase no está proporcionando las herramientas necesarias en la clase para que ellos se mantengan despiertos, alertas así como participantes y por ende la actitud que tengan para aprender no será la que más ayude a su desempeño académico.

Una de las cosas más difíciles en todo cambio es sin dudas, el modificar la mentalidad de las personas involucradas para disponerse a este. El cambio pedagógico no es diferente, muchos maestros y maestras habrán sido formados desde una vista tradicional y hoy en día con las nuevas exigencias en la educación puede ser complicado tener clases más comunicativas.

Un claro ejemplo se observó en el salón de las profesoras 1 y 2, en los cuales se nota una marcada diferencia entre el papel de profesor y de los alumnos, además de que la metodología de enseñanza se basa en el concepto de escuchar, repetir, memorizar y reproducir. Todo ello, si fuera posible, en un ambiente de orden, silencio y respetando la jerarquía del docente. También se notaban nociones del concepto de disciplina: que los alumnos se encuentren en clase, sentados, en silencio y *trabajando*. Lo cual, no permite que el enfoque comunicativo se desarrolle plenamente.

Con lo anterior no se quiere juzgar de manera errónea a la metodología empleada, seguramente por muchos docentes en la actualidad pues de alguna forma son formas que han sido efectivas en el pasado, sin embargo sí se puntualiza que el uso exclusivo de este tipo de prácticas no hace que los alumnos puedan personalizar el conocimiento adquirido ni mucho menos lo puedan transformar de acuerdo a sus necesidades: elementos necesarios del aprendizaje significativo.

Por otro lado, tampoco se recomienda que debe utilizarse únicamente el enfoque comunicativo, pues incluso esta metodología, tan difundida y exaltada por muchos, tiene también sus puntos débiles. Por consiguiente, como sostienen Moore *et al.* (en prensa: 40) “sin restarle importancia al enfoque comunicativo ha quedado claro que peca de exceso por privilegiar tanto la fluidez en la comunicación que sacrifica el aspecto – igualmente importante – de la precisión tanto sintáctica como léxica”.

Así pues, durante la observación de clases se distinguió que la mayoría del aprendizaje era por recepción, lo cual siguiendo la idea mencionada arriba, sería completamente catalogado dentro de una enseñanza tradicionalista; que de alguna forma lo es, no obstante, no es necesariamente algo “erróneo” pues el mismo Ausubel (1983:47) afirma que la recepción es “el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento” únicamente habría que enfocarla de tal manera que, no sólo se quede en memorización, sino que esta capacidad de almacenar se vuelva un instrumento para hacer que el conocimiento sea aprehendido y sea parte de la realidad de los alumnos para que de esta forma no sea solamente una cosa que se “vio” en el salón de clases, sino trascienda las aulas para construir gente más competente, capaz de modificar y transformar el conocimiento de acuerdo a sus necesidades.

Entonces lo que se sugiere en este trabajo no es el exagerar los beneficios de uno u otro enfoque sino más bien, lograr el cambio educativo recordando los aspectos efectivos de metodologías del pasado. No es comenzar desde cero, sino retomar lo

efectivo para así, sugerir el uso balanceado de estrategias, actividades, sean consideradas o no tradicionalistas, pero que ayuden a lograr el aprendizaje significativo.

Como ya se mencionó a lo largo de todo el trabajo, el aprendizaje significativo no es algo que simplemente surgió de la nada, sino que es consecuencia de una evolución educativa y es además, un requisito primordial que piden las autoridades educativas de este tiempo. De ahí la importancia de saber si los maestros, quienes son las personas que están directamente a cargo de un grupo, están al día sobre estas reformas y requerimientos.

El capítulo 1 se refiere explícitamente a lo que dice la literatura sobre el aprendizaje significativo. Durante las entrevistas se notó que las profesoras involucradas sí lo entienden (véase el cuadro 4.8) pues la definición que proporcionan, tiene muchos de los elementos que la literatura considera como parte de un aprendizaje significativo, lo cual indica que al menos las profesoras involucradas en el estudio, tienen mucho más que nociones sobre el concepto, y que a pesar que no conocen de autores, definen adecuadamente al aprendizaje significativo. Inclusive, la profesora 2, quien, si se recuerda bien, mencionó que toma un curso sobre la RIEMS es la que nombra más elementos característicos. Lo anterior prueba la hipótesis 1 de este trabajo.

En cuanto a la hipótesis 2, puede decirse que es falsa porque los resultados muestran que solamente una de las profesoras lo fomenta en un 76.66% mientras que las otras dos no lo hacen, pues el porcentaje de "sí" fue sorprendentemente del 3.33% en ambos casos. Con base en lo anterior se afirma que sí lo entienden pero lo que aplican en su salón de clases no es aprendizaje significativo a pesar que las tres afirman que sí lo hacen.

De lo anterior se infiere que no es problema de conceptualización, pues de alguna forma entienden el concepto. Tampoco sería cuestión de rechazo al requisito impuesto por la SEP de fomentar el aprendizaje, pues todas ellas afirman que es un buen recurso y que lo aplican en las aulas. Tal vez el problema radica en la forma de impartir clases.

Si aparte de conocer la definición y/o los elementos característicos de este tipo de aprendizaje también conocieran algunos autores, estrategias, dinámicas, metodologías basadas en la experiencia y la realidad de nuestro país tal vez la aplicación de la teoría sería más fácil, productiva y enriquecedora.

De lo anterior se asume que las instituciones que regulan la educación tienen este reto que va más allá de solo informar a los docentes sobre los aspectos pertinentes, en este caso de la reforma educativa, sino además, de preocuparse en su formación y desarrollo profesional tanto de cuestiones teóricas como metodológicas. Esto es porque ninguna de las profesoras fue capaz de mencionar algún autor o estudioso sobre el aprendizaje significativo. Si esto se lograra, se ampliaría el conocimiento, criterio y visión de los mismos docentes.

En otro aspecto relevante que comentar se habla sobre las estrategias. En el capítulo 2 se enfatizó en ellas como un instrumento para hacer del aprendizaje significativo algo tangible, más allá de la mera teoría. Una de las que más se observó en la práctica docente fue el trabajo en equipos, que, como ya se analizó, es una herramienta muy útil para fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo. Sin embargo, cuando se puso en práctica en la realidad no lograron esos objetivos en al menos dos de las situaciones observadas. Especialmente porque no se aprovecharon todas sus características y las tareas que se les pedían a los alumnos eran la simple repetición y los ejercicios que, de alguna forma podían hacer solos. Generalmente la dinámica redundaba en aburrimiento y tedio.

Por otro lado, con la maestra que también trabajó en equipos que sí funcionaron se notó la efectividad de lo ya descrito especialmente en el capítulo 2: el uso de juegos, actividades, además de la propia creación y/o personalización de los materiales; es decir, elementos que mantuvieron a los alumnos interesados y dispuestos al aprendizaje. Una vez más: los componentes que se requieren para que el aprendizaje significativo se haga presente.

Lo anterior deja una gran enseñanza: cualquier dinámica, por mucho que prometa ser innovadora y eficaz no lo será si no se enfoca a los requisitos de cada salón de clases y a las necesidades de los alumnos. Además que el uso de estrategias no sólo “surge” sino que responde a una necesidad que ha sido observada, analizada por el profesor y que es una forma de tratamiento. Y obviamente siempre con el objetivo a lograr en mente.

En último lugar se destaca otro punto a partir de la breve descripción de clase que proporciona una de las profesoras. Ella se queja que el nivel de los alumnos no es el “apropiado” para cursar el inglés VI que ella imparte y que incluso en esa clase los alumnos piden que se les imparte la clase en español. Un problema que desafortunadamente a muchos profesores les resulta familiar. A partir de esto puede hacerse una profunda reflexión sobre la eficacia de la enseñanza en la propia institución.

En cuanto al primer punto se infieren cuestiones relacionadas a los alumnos. Si en el curso en el cual ellos se encuentran, que es el sexto y último del Bachillerato General, no tienen el nivel de lengua que les permita comunicarse sin utilizar la L1 existe un problema más profundo y grave que atañe, no solamente a la profesora involucrada, sino a la misma institución, que tendría que hacer una evaluación sobre la formación y cumplimiento de los objetivos de esta academia. Pues ahora el problema se presenta con la profesora de inglés VI pero vale la pena cuestionar qué pasó en los cursos anteriores que no se lograron los objetivos establecidos y obviamente no se ha presentado un aprendizaje significativo.

El segundo punto se refiere a la carga horaria. Las tres profesoras, en algún momento de su entrevista externaron la limitación de tiempo efectivo de clase para lograr los objetivos didácticos y realizar más actividades docentes. Y es que, como ya se mencionó en el capítulo de metodología; las clases constan de tres horas de 50 minutos a la semana; si a esto se agrega que los grupos son numerosos, el que las normas institucionales exigen llevar el control de asistencia, revisar tareas, etc. el tiempo se

vuelve prácticamente nulo. Así que la falta de tiempo podría ser una causa por la cual los alumnos tienen un nivel bajo de lengua: pues como no se logra un aprendizaje significativo no pueden volver a usar lo que ya estudiaron en clase.

Conclusiones

“A veces creo que hay vida en otros planetas,
y a veces creo que no.
En cualquiera de los dos casos la conclusión es asombrosa”

(Carl Sagan. Físico, astrónomo y escritor estadounidense)

Después de realizar la revisión bibliográfica, la parte metodológica y analizar los resultados finales de esta investigación son varias las conclusiones a las que se llega.

En primer lugar, durante la revisión bibliográfica puede notarse que existe una gran cantidad de información sobre el tema del aprendizaje significativo. Sin embargo, si se analiza más detalladamente uno puede percatarse de que la mayoría de esa información sólo es repetición de lo que ya ha mencionado Ausubel (1983) con anterioridad. Sí es cierto que la cantidad es enorme pero desafortunadamente la calidad no lo es de la misma forma.

Asimismo, comparando la gran cantidad de información sobre el aprendizaje significativo en general, no hay muchas investigaciones sobre este tema relacionado con la enseñanza de inglés. Vale la pena mencionar que el término sí se menciona en la literatura de la enseñanza de lenguas extranjeras; no obstante, solo como algo adjunto sin resaltarlo como tema “protagonista”.

En cuanto a la parte de metodología en este trabajo, se concluye que es indispensable para cada investigador dedicar tiempo suficiente para planear detalladamente los instrumentos y todo lo relacionado a ellos como su nombramiento en la literatura, su elaboración, pilotaje y aplicación. En el caso de la presente tesis, la memorización de las preguntas para evitar leer y entorpecer el contacto visual, la correcta preparación y familiarización con los aparatos electrónicos a utilizar, la forma de hablar, la atención al entrevistado, etc.

Por su parte, en los resultados se obtuvieron varias conclusiones. En primer lugar es necesario mencionar que la teoría es diferente a la realidad. En la literatura se

mencionan algunos factores del aprendizaje significativo que pueden ser muy llamativos, no obstante, en la práctica es un tanto dispareja pues lo que se dice en la literatura en muchas ocasiones parece estar fuera de la realidad o del contexto en el cual se desarrolla. Es preciso entonces adaptar y porqué no, enriquecer aquello que los renombrados estudiosos y lingüistas han escrito, en este caso sobre el aprendizaje significativo, a la realidad y contexto de cada una de las clases de inglés que se imparten.

Otra conclusión es que para que un profesor pueda transmitir a los alumnos conocimiento, valores y actitudes que redunden en aprendizaje significativo es preciso que, en primer lugar, sea ejemplo de todo ello. Que sea un profesional de la enseñanza que se preocupe por el aprendizaje de los alumnos y por el suyo propio, que esté preocupado por crecer como maestro y se esfuerce continuamente para ello.

Consiguientemente, al ser maestro de inglés en un país donde esa lengua no se habla fuera de las aulas, debe poner el ejemplo de que esta lengua puede ser un instrumento real de comunicación al usarlo efectivamente dentro y fuera del salón. Cada maestro debe tratar formas diferentes de impartir el mismo tema, de innovar, de sorprender a los alumnos con cosas diferentes para que no caigan en el aburrimiento y al mismo tiempo brindar las oportunidades necesarias para que los aprendientes lleguen a dominar la lengua de acuerdo con sus necesidades. Las actitudes favorables y desfavorables también dependen mucho de lo que fomente el docente (obviamente no hay que olvidar que existen otros factores que influyen). Se recomienda entonces una continua formación docente, que sea eficaz, creativa y productiva.

De la misma forma se concluye que no hay un programa, libro, estrategia, método, etc. para el aprendizaje significativo. Lo que sí es posible afirmar es que los elementos mencionados pueden ser o no significativos. Todo depende de la forma en la cual se lleve a cabo. Por ejemplo, el trabajo en equipos, que se trata de una herramienta muy útil para fomentar este tipo de aprendizaje, aunque cualquier cosa podría fomentarlo, pero depende mucho de cómo lo utilice el profesor; hasta la mejor técnica es un

desastre si no se aprovecha el potencial que tienen los alumnos, la clase, el profesor, la situación en sí.

Así pues, aunque parezca un tema demasiado obvio, también se concluye que no es suficiente llevar a la clase los temas que interesan a los alumnos sino también proveer las herramientas necesarias para que ellos hagan suyo el conocimiento. Esto es que, a través de las actividades que se planean en clase, ellos tengan la oportunidad de participar activamente. Pero, a la vez, decir “llevar temas interesantes a la clase” no es desde el punto de vista del profesor sino de los alumnos puesto que por mucho que un contenido sea interesante para el docente no es necesariamente lo mismo para los alumnos, lo cual puede redundar en falta de motivación y de actitud favorable para el aprendizaje.

Otra conclusión a la que se llega está relacionada con los recursos materiales con los que cuenta la institución, que si bien el éxito de la clase no sólo depende de ellos, la baja calidad de los mismos e incluso su ausencia es un obstáculo al cual se tienen que enfrentar los docentes de muchas escuelas, especialmente públicas. Si, por ejemplo, los salones siguen siendo demasiado rígidos tal vez el trabajar en equipos de forma cooperativa o colaborativa no es posible, o si no hay gran acceso a la tecnología tal vez usar materiales auténticos que sean potencialmente significativos no es posible. Es entonces un reto del profesor buscar los medios para que, con lo que cuenta, pueda hacer presente al aprendizaje significativo en nuestras aulas.

Dado que el tiempo dedicado a la clase es otro factor importante en el proceso enseñanza aprendizaje se concluye que la carga horaria de la materia de inglés en el nivel medio superior de educación pública no es suficiente ya que sólo cuenta con tres clases de 50 minutos a la semana; tiempo en el cual además se deben atender otros aspectos administrativos por lo cual no queda mucho tiempo efectivo de clase.

Otra conclusión necesaria en este trabajo es que, al menos las docentes involucradas en la investigación, aplican lo que creen que es aprendizaje significativo pese a que en realidad la forma de impartir su clase no tiene los elementos necesarios de éste. Entonces, en lo que se refiere a la formación docente, se recomienda que se atienda no sólo el conocimiento de los conceptos sino que se procure una verdadera internalización tanto teórica como práctica.

Una conclusión importante es que, debido al alcance de este estudio no puede juzgarse si los alumnos están alcanzando realmente un aprendizaje significativo sólo que, con base en los resultados de los instrumentos puede valorarse si en las clases se ven aspectos que lo promueven. El que los alumnos logren que el aprendizaje por recepción se vuelva significativo o no podría ser el tema de futuras investigaciones.

Asimismo, otro aspecto que puede tomarse en cuenta en futuras investigaciones es la creación de foros en distintos ámbitos de la vida docente en los cuales se compartan las experiencias que se van teniendo al fomentar el aprendizaje significativo y de esta manera no estar “solo” sino tener a alguien con quien colaborar, cooperar y transmitir experiencias, estrategias, consejos, etc., lo cual ayudaría a hacer que esta disposición oficial de promover el aprendizaje significativo se vuelva una tarea más real y factible.

También la evaluación, vista desde el punto de vista del aprendizaje significativo podría ser tema de futuras investigaciones pues si se transforma la práctica docente diaria pero sin modificar las formas de evaluar a los alumnos no sirve de nada. Ya que los estudiantes se enfrentan a una realidad en la cual no es congruente el aula con la forma cuantitativa de evaluación. Convendría entonces, realizar estudios para dar a conocer distintas formas de evaluar significativamente.

De igual forma, en otros posibles trabajos de investigación puede ampliarse el número de sujetos involucrados para comparar si el resultado es el mismo o varía al ser más personas. Además, a los instrumentos que se usaron se podría agregar la observación

participante o la entrevista a estudiantes y analizar si la percepción de ellos influye en alguna medida a que su aprendizaje sea o no significativo.

Finalmente, se considera que muchas pueden ser las ventajas y las desventajas del aprendizaje significativo. Si se somete a un debate, diversas opiniones surgirían. Si bien no existe una solución perfecta para cada uno de los problemas a los que se enfrentan los docentes hoy en día, no se puede pasar la vida quejándose de los males que puedan traer sin fijarse en los beneficios que proporciona lo criticado. Los profesores tienen la gran responsabilidad de educar nuevas generaciones y lo deseable es dar lo mejor de sí mismo comprometiéndose realmente con los alumnos para lograr así un verdadero cambio educativo que repercuta en uno social.

REFERENCIAS

- AJELLO, A. M. (2003)
La motivación para aprender en Manual de psicología de la educación.
 España: Popular.
- ALONSO, C., GALLEGO D., HONEY P. (1999)
Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. 4ª ed.
 Bilbao: Mensajero.
- ARAZ, G., & SUNGUR, S. (2007)
 The interplay between cognitive and motivational variables in a problem-based learning environment. *Learning and Individual Differences.* 17, 291-297 [en línea] Disponible en internet:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608007000453>.
 [Accesado el 28 de julio del 2011]
- ASTOLFI, J.P. (1999)
El "error", un medio para enseñar. Sevilla: Díada.
- (2001)
Diccionario de la Lengua española Tomo II. España: Espasa
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983)
Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- BALLESTEROS, A. *et.al.* (1997)
 Mapas conceptuales: Una herramienta para aprender. Madrid: Narcea.
- BAQUERO, R. (1997)
Vygotsky y el aprendizaje escolar. 2ª. Buenos Aires: Aique, grupo editor.
- BELLO, P. *et.al.* (1990)
Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana.
- BERNS, M. (1990)
Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching. Nueva York: Plenum Press.
- BROWN, H. D (2007)
Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.
 Nueva York: Longman.

BRUNER, J. S. (1961)

*The act of discovery. Harvard Educational Review.*31(1): 21-32

COLL, C. (1988)

Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*. [En línea] 1988 Barcelona 41, 131-142. Disponible en Internet: http://www.unabvirtual.edu.co/cpe/docs/cesar_coll_aprendizaje_sginificativo.pdf [Accesado el 26 de abril del 2010]

COLL, C. (1991)

Psicología y curriculum. México: Paidós.

COLL, C. *et.al.* (2007)

El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó

CRESSWELL, J. (2003)

Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods and approaches. California: SAGE Publications.

CRAWFORD, J. (2002)

The role of materials in the Language Classroom: Finding the balance en J, Richards y W. Renandya (eds.) (2002) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

CYR, P. (1998)

Les stratégies d'apprentissage. Paris: CLE international

DA SILVA, H y SIGNORET, A. (2005)

Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. 2ª. México: Trillas.

DAVIES, P. y PEARSE, E. (2004)

Success in English Teaching. Hong Kong: OUP

DELGADO, J y GUTIERREZ, J. (1999)

Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.

DIAZ BARRIGA, F. (2006)

Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGrawHill

- DÍAZ BARRIGA, F y HERNÁNDEZ, G. (2010)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 3ª. México: Mc Graw Hill
- DUDLEY-EVANS, T y JO, M. (2006)
Developments in English for specific purposes. Cambridge: CUP
- ELLIS, R. (2003)
Task-based Language Learning and Teaching. Nueva York: Oxford.
- ESTÉVEZ, N, E.H. (2002)
Enseñar a aprender. México: Paidós
- GEBHEARD, J y OPRANDY, R. (1999)
Language teaching awareness. A guide to exploring believes and practices. Nueva York: CUP.
- GONZÁLEZ, V. (2003)
Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Editorial Pax.
- GRIFFITHS, G y KEOHANE, K. (2000)
Personalizing language learning. Cambridge: CUP
- GRIJALVA, O. E. (2009)
Aprendizaje significativo en el desarrollo de una competencia básica.
Revista electrónica de investigación educativa sonorensis. [En línea] 09.2009. México: Red de investigación educativa en Sonora. Disponible en Internet: <http://www.redies.org/REDIES3/articulo2.pdf> [Accesado el 8 de abril del 2010]
- HAKKARAINEN, P. (2011)
Promoting Meaningful Learning through Video Production-Supported PBL
Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning: [En línea] Vol. 5:1, 4. Disponible en internet: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol5/iss1/4> [Accesado el 7 de junio del 2011]
- HARMER, J. (2001)
The practice of English Language Teaching. Malasia: Longman
- HEDGE, T. (2005)
Teaching and Learning in the Language Classroom. Nueva York: OUP

- HERNÁNDEZ, R., FERNANDEZ-COLLADO, C y P. BAPTISTA. (2006)
Metodología de la investigación. 4^a. México: Mc Graw-Hill.
- KLAUSMEIER-GOODWIN. (1977)
Habilidades humanas y aprendizaje. Psicología Educativa. México: Tec-cien
- KRASHEN, S.D. (1985)
The input Hypothesis: Issues and implications. London: Longman
- LAMBERT, C.P y ENGLER, S. (2007)
Information, Distribution and Goal Orientation in Second Language Task Design. en García, P. (2007) (ed.) *Investigating Task in Formal Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- LARSON-FREEMAN, D. (2000)
Techniques and Principles in Language Teaching: OUP
- LEE, J y VANPATTEN, B (2003)
Making Communicative Language Teaching Happen. Nueva York: McGrawHill
- LONG, M.H. (2000)
Focus on form in task-based language teaching. En R.D Lambert y E. Shohamy (eds) *Language Policy and Pedagogy*. Philadelphia: Jhon Benjamins
- MAURI, T. (2007)
¿Qué es lo que hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? Barcelona: Graó en COLL, C. et.al. *El constructivismo en el aula*. 17^a. Barcelona: Graó, 65-99.
- MILES, M y HUBERMAN, M. (1994)
Qualitative Data Analysis. California: SAGE publications.
- MINERVA, C. (2002)
El juego: una estrategia importante. *Educere*, num. octubre-diciembre, pp. 289-296. [en línea]. Disponible en internet:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601907#>
Accesado el 25 de julio del 2011

MIRAS, M. (2007)

Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. Barcelona: Graó en COLL, C. et.al. *El constructivismo en el aula.* 17^a. Barcelona: Graó, 65-99.

MONEREO, C. (1990)

Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, [en línea] 50, 3, 25. 05.1990. Universidad de Barcelona. Disponible en internet: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressis/wp-content/uploads/2010/02/ense%C3%B1ar-a-pensar.pdf> [Accesado el 19 de enero del 2011]

MONEREO, C. (Coord) (2000)

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. (Coord) (2001)

Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó.

MOORE, et.al. (En prensa)

Estudios en la adquisición del vocabulario en contextos de autonomía.

MOREIRA, M.A (2005)

Aprendizaje significativo crítico. *Indivista. Boletín de estudios e investigación [en línea]* núm. 006, Madrid, España. Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77100606> [Accesado el 26 de abril del 2010]

NARANJO, M.L (2009)

Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* [en línea] num. Sin mes. San José, Costa Rica. Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058010#> [Accesado el 13 de julio del 2010]

NILO, H. (2007)

Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería [en línea]*, vol1. num.2 Agosto 2007-Sin mes. Disponible en internet:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=193915938003#> [Accesado el 25 de noviembre del 2010]

NOVAK, J. (1991)

Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza editorial.

NUNAN, D. (1992, 2006)

Research Methods in Language Learning. Nueva York: CUP

NUNAN, D. (1999)

Second Language Teaching and Learning. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

NUNAN, D. (2001)

The learner-Centred Curriculum. Cambridge: CUP

NUNAN, D. (2004)

Task-based Language Teaching. Cambridge: CUP

ONRUBIA, J. (2007)

Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. Barcelona: Graó en COLL, C. et.al. *El constructivismo en el aula.* 17^a. Barcelona: Graó, 65-99.

OXFORD, R. (1990)

Language Learning Strategies. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

PELLEGRINI, N y REYES, R. (2001)

Los mapas conceptuales como herramientas didácticas en la educación científica. *Interciencia [en línea]*, num. 004. abril 2001, pp. 144-149. Disponible en internet:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33905503>
[Accesado el 19 de enero del 2011]

- POZO, J. (1999)
Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata
- QUINN PATTON, M (2002)
Qualitative research and evaluation methods. California: Sage Publications.
- QUINN, M. (2002)
Qualitative Research & Evaluation Methods. Estados Unidos: Sage
- RAE (2001)
Diccionario de la lengua española, 22^a. Madrid: Rodesa
- REYES P., S. A. (2001)
Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo?". *Revista de Psicodidáctica*. [en línea] Disponible en internet:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17501204#>
[Accesado el 25 de julio del 2011]
- RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1996)
Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001)
Approaches and Methods in Language Teaching. Nueva York: Cambridge
- ROBINSON, P. (1991)
ESP Today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall International
- RODRIGUEZ. P, M. (2004)
La teoría del aprendizaje significativo. España: C.E.A.D
- RODRÍGUEZ, S, *et.al.* (2010)
Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, num. Abril-Sin mes, pp. 13-25. [en línea]. Disponible en internet: [Accesado el 25 de julio del 2011)
- ROSSNER, R y BOLHITO, R. (1990)
Currents of change in English Language Teaching. Reino Unido: OUP
- RUBIN & RUBIN, (1995)
Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data, California: Sage, Thousand Oaks.
- SANTROCK, J. (2002).
Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill.

SEP (2008a)

Acuerdo secretarial 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Publicado en el diario oficial con fecha Viernes 29 de octubre del 2008.

SEP (2008b)

Acuerdo secretarial 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el diario oficial con fecha Viernes 21 de octubre del 2008.

SHUMIN, K.(2002)

"Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities". In J.C. Richards and W.A. Renandya, eds., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practices* Cambridge: Cambridge University Press, 204-211.

SOLÉ, I y COLL, C. (2007)

Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Barcelona: Graó en COLL, C. et.al. *El constructivismo en el aula*. 17^a. Barcelona: Graó, 25-46.

SOLÉ, I (2007)

Los profesores y la concepción constructivista. Barcelona: Graó en COLL, C. et.al. *El constructivismo en el aula*. 17^a. Barcelona: Graó, 65-99.

TOMLINSON, B. (1998)

Materials development in language teaching. Cambridge: CUP

UNESCO: Oficina Internacional de Educación (1999)

John Dewey. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* [en línea] vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305. Disponible en internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf Accesado el 6 de diciembre del 2011

VALDÉS, C. (2001)

El uso de material auténtico en las clases del inglés para turismo. Barcelona: Universitat de Barcelona. En: *V Congrés Internacional sobre*

Llengües per a Finalitats Específiques. Barcelona: Universitat de Barcelona.
pp.337-342

VIERA T, T. (2003)

El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades* [En línea] num.026. Julio-diciembre 2003. Disponible en internet:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/373/37302605/37302605.html>.

[Accesado el 17 de noviembre del 2010)

WAJNRYB, R. (1992)

Classroom observation tasks. Cambridge: CUP

WILLIS D y WILLIS, J. (2008)

Doing Task-based teaching. Nueva York: Oxford University Press

ZAVALA, A. (2007)

Los enfoques didácticos. Barcelona: Graó. En COLL, C. *et.al. El constructivismo en el aula*. 17^a. Barcelona: Graó, 125-161.

ZORRILLA, S. (1997)

Introducción a la Metodología de la investigación. México: Océano.

ANEXOS

Anexo A: Formato final de entrevista

Entrevista a profesores de inglés

Fecha:.....

Hora:

.....

Lugar:

.....

Años de experiencia docente:

Puesto:

Introducción: Gracias por aceptar la presente entrevista que es parte de un proyecto de investigación con maestros de inglés como lengua extranjera. Es importante aclarar que se le ha pedido su valiosa cooperación porque usted labora en la zona 6 de Educación Media Superior, que es el escenario de la investigación. Cabe mencionar que la entrevista se está grabando pero el uso que se les dé a los datos es confidencial y para uso exclusivo de este proyecto. ¿Tiene usted alguna pregunta?

1. ¿Cuáles son los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera que usted sigue en la Escuela Preparatoria?
2. Desde su punto de vista, ¿son alcanzables los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera? ¿Por qué?
3. ¿Cómo cubre usted esos objetivos en la práctica diaria?
4. En general, ¿cómo describiría la forma de dar su clase?
5. ¿Qué materiales didácticos le gusta utilizar en su salón?
6. Mencione algunas estrategias de enseñanza que aplica usted con más frecuencia
7. ¿Ha tomado algún curso, capacitación o conoce a algún autor que mencione al aprendizaje significativo? ¿cuál?
8. ¿Qué entiende usted por aprendizaje significativo?
9. ¿Cuáles elementos de los que mencionó sobre el aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que lleva en su curso?
10. ¿Considera que está a su alcance lograr el aprendizaje significativo? ¿por qué?
11. En su opinión, ¿por qué cree usted que la SEP pide fomentar un aprendizaje significativo en las aulas?
12. ¿Fomenta usted el aprendizaje significativo en sus alumnos?

Es el fin de la entrevista. Le reitero mi agradecimiento e insisto en que los datos recolectados serán tratados con la más estricta confidencialidad.

Anexo B: Primer borrador de entrevista**Entrevista sobre el aprendizaje significativo.**

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador(a): _____

Entrevistado (a)

Nombre: _____

Años de experiencia docente: _____

Género _____

Puesto: _____

Introducción: Gracias por aceptar la presente entrevista, es parte del proyecto de investigación que tiene por objetivo comparar lo que piensan los maestros de inglés sobre el aprendizaje significativo y lo que aplican en su salón de clases. ¿Tiene usted alguna pregunta?

1. ¿Qué opina usted de la enseñanza del inglés como Lengua extranjera?
2. ¿Cuál es la metodología que usualmente aplica en su salón de clases?
3. ¿Qué entiende usted por aprendizaje significativo?
4. ¿Ha tomado algún curso o capacitación en la cual se mencione el aprendizaje significativo? ¿Cuál?
5. Desde su punto de vista, ¿Por qué cree usted que la SEP pide fomentar un aprendizaje significativo en las aulas?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza aplica con más frecuencia?
7. ¿Considera usted que sus alumnos podrían aplicar los conocimientos adquiridos en el salón de clases en un contexto real?

Es el fin de la entrevista. Le reitero mi agradecimiento e insisto en que los datos recolectados serán tratados con la más estricta confidencialidad.

Anexo C: Segundo borrador de entrevista**Entrevista a profesores de inglés**

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador(a): _____

Entrevistado (a)

Nombre: _____

Años de experiencia docente: _____

Género _____ Puesto: _____

Introducción: Gracias por aceptar la presente entrevista que es parte de un proyecto de investigación con maestros de inglés como lengua extranjera. Es importante aclarar que se le ha pedido su valiosa cooperación porque usted labora en la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Capulhuac, que es el escenario de la investigación. Cabe mencionar que la entrevista se está grabando pero el uso que se les dé a los datos es confidencial y para uso exclusivo de este proyecto. ¿Tiene usted alguna pregunta?

1. ¿Cuáles son los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera que usted sigue (en la Escuela Preparatoria)?
2. Desde su punto de vista, ¿Son alcanzables los objetivos del programa actual de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cómo cubre usted esos objetivos en la práctica diaria?
4. ¿Cómo describiría la metodología que usualmente aplica en el salón de clases?
5. ¿Ha tomado algún curso o capacitación en el cual se mencione el aprendizaje significativo? ¿Cuál?
6. ¿Qué entiende usted por aprendizaje significativo?
7. ¿Cuáles elementos del aprendizaje significativo ve plasmados en el programa que sigue?
8. ¿Considera que esta a su alcance lograr el aprendizaje significativo?
9. En su opinión, ¿Por qué cree usted que la SEP (en la educación hoy en día se) pide fomentar un aprendizaje significativo en las aulas?
10. ¿Qué estrategias de enseñanza aplica usted con más frecuencia? mencione 3...
11. ¿Aplica usted el aprendizaje significativo en su salón de clases?

Es el fin de la entrevista. Le reitero mi agradecimiento e insisto en que los datos recolectados serán tratados con la más estricta confidencialidad.

Anexo D: Formato final del instrumento de observación de clase

Estudio con profesores de inglés sobre el aprendizaje significativo Instrumento de observación de clase				
Fecha:				
Hora:	Objetivo de la clase:	Número de Participantes: ...		
			
			
			
			
Escuela:				
Descripción del grupo y del contexto:				
.....				
.....				
.....				
De los siguientes aspectos, ¿cuáles se observan en clase?				
ASPECTO	SI	A veces	NO	OBSERVACIONES
1. La información presentada es funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los alumnos tienen un papel participativo, más que pasivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se nota disposición por parte del alumno a la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Los contenidos tienen relación con la realidad del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Los alumnos mencionan sus experiencias personales, anécdotas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hay evidencia del uso del enfoque comunicativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El material didáctico es potencialmente significativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El maestro utiliza estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hay evidencia del aprendizaje por descubrimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Hay evidencia del aprendizaje por recepción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Hay evidencia del aprendizaje mecánico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo E: Primer borrador instrumento de observación de clases

Estudio con profesores de inglés sobre el aprendizaje significativo Hoja de observación de clase			
Fecha: Hora: Día:	Objetivo de la clase: _____ _____ _____	Participantes: Hombres: _____ Mujeres: _____	Lugar: _____
Descripción del grupo: _____ _____ _____			
1. De los siguientes aspectos, ¿cuáles se observan en clase?			
Aspecto		Observaciones	
<input type="checkbox"/> La información presentada es funcional.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Los alumnos tienen un papel participativo, más que pasivo.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Se nota disposición por parte del alumno a la clase.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Los contenidos tienen relación con la realidad del alumno.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Los alumnos mencionan experiencias personales, anécdotas, etc.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> La información presentada es relevante.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Se utiliza material didáctico.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> El maestro motiva a los alumnos.		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Los alumnos se muestran dispuestos a la clase		_____ _____	
<input type="checkbox"/> Hay evidencia del uso del enfoque comunicativo		_____	

El maestro hace:	Interpretación de la estrategia	Comentarios

Anexo F: Segundo borrador del instrumento de observación de clases

Estudio con profesores de inglés sobre el aprendizaje significativo Hoja de observación de clase			
			Fecha:
Hora:	Objetivo de la clase:	Número de Participantes: ... Hombres: Mujeres:	
Profesora:			
Escuela:			
Descripción del grupo:			
De los siguientes aspectos, ¿cuáles se observan en clase?			
ASPECTO	SI	NO	OBSERVACIONES
12. La información presentada es funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Los alumnos tienen un papel participativo, más que pasivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Se nota disposición por parte del alumno a la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Los contenidos tienen relación con la realidad del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Los alumnos mencionan sus experiencias personales, anécdotas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Hay evidencia del uso del enfoque comunicativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. El material didáctico es potencialmente significativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. El maestro utiliza estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hay evidencia del aprendizaje por descubrimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Hay evidencia del aprendizaje por recepción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay evidencia del aprendizaje mecánico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo G: Cuestionario final

Escuela:

Grupo: **Fecha:**..... **Sexo:** **M** **F**

Estimado (a) alumno (a):

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se está realizando con maestros de inglés. Te suplico lo contestes de la forma más honesta posible, teniendo en cuenta que los resultados que se obtengan no te perjudicarán a ti, ni a tu maestra. Muchas Gracias.

INSTRUCCIONES: Encierra la opción que mejor describa tu opinión.

En la clase de inglés de tu preparatoria:

- | | | | |
|--|-----------|--------------------|-----------|
| 1. ¿Los temas que se tratan son interesantes? | SÍ | A
veces | NO |
| 2. ¿Hay oportunidad de que tú y tus compañeros participen? | SI | A
veces | NO |
| 3. ¿Hay variedad de actividades? | SI | A
veces | NO |
| 4. ¿El memorizar es parte de la rutina? | SI | A
veces | NO |
| 5. ¿La maestra sugiere diferentes formas para aprender mejor? | SI | A
veces | NO |
| 6. ¿Hay mucha repetición de estructuras gramaticales? | SI | A
veces | NO |
| 7. ¿Te gusta asistir a la clase? | SI | A
veces | NO |
| 8. ¿En clase puedes relacionar lo que aprendes con tu propia experiencia? | SI | A
veces | NO |
| 9. En general, ¿la maestra usa material didáctico como imágenes, copias, grabadora, páginas de internet, etc.? | SI | A
veces | NO |
| 10. ¿Puedes notar cuando tu maestra no prepara su clase? | SI | A
veces | NO |
| 11. ¿Te agrada la forma en que tu maestra imparte la clase? | SI | A
veces | NO |
| 12. Si fuera necesario, ¿podrías aplicar lo que estudias en clase en otras situaciones de tu vida? | SI | A
veces | NO |

¡Gracias por tu participación!

Anexo H: Primer borrador del cuestionario a los alumnos

Escuela:

Grupo: **Fecha:**..... **Sexo:** M F

Estimado (a) alumno (a):

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se está realizando con maestros de inglés. Te suplico lo contestes de la forma más honesta posible, teniendo en cuenta que los resultados que se obtengan no te perjudicarán a ti, ni a tu maestra. Muchas Gracias.

INSTRUCCIONES: Encierra la opción que mejor describa tu opinión.

En la clase de inglés de tu preparatoria:

- | | | | |
|--|-----------|----------------|-----------|
| 1. ¿Los temas que se tratan son interesantes? | SÍ | A veces | NO |
| 2. ¿Hay oportunidad de que tú y tus compañeros participen? | SI | A veces | NO |
| 3. ¿Hay variedad de actividades? | SI | A veces | NO |
| 4. ¿El memorizar es parte de la rutina? | SI | A veces | NO |
| 5. ¿La maestra sugiere diferentes formas para aprender mejor? | SI | A veces | NO |
| 6. ¿Hay mucha repetición de estructuras? | SI | A veces | NO |
| 7. ¿Te gusta asistir a la clase? | SI | A veces | NO |
| 8. ¿En clase puedes relacionar lo que aprendes con tu propia experiencia? | SI | A veces | NO |
| 9. En general, ¿la maestra usa material didáctico? | SI | A veces | NO |
| 10. ¿Puedes notar si tu maestra preparó su clase? | SI | A veces | NO |
| 11. ¿Te agrada la forma en que tu maestra imparte la clase? | SI | A veces | NO |
| 12. Si fuera necesario, ¿podrías aplicar lo que estudias en clase en otras situaciones de tu vida? | SI | A veces | NO |

¿Fueron claras todas las preguntas anteriores? ¿Tienes algún comentario sobre este cuestionario? _____ Gracias por tu participación.